

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Funkce leadershipu v konceptu učící se organizace

Leadership function in concept learning organisation

Bc. Jitka Stasinka Slivoňová, DiS.

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Ivan Pavlov PhD.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Funkce leadershipu v konceptu učící se organizace potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

17. 04. 2019, Praha

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu práce doc. PaedDr. Ivanu Pavlovovi PhD. za jeho odborné vedení, cenné rady, motivaci a pozitivní přístup během tvorby této diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům za jejich účast na výzkumném šetření a upřímné odpovědi.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o konceptu leadershipu, o konceptu učící se organizace a o jejich vzájemném vztahu se zaměřením na funkci leadershipu v učící se organizaci. Práce definuje, sleduje a zkoumá tyto dva fenomény v segmentu školství, konkrétně ve školách zapojených do celoškolského rozvojového programu „*I ve mně je lídr*“ na území České republiky i v zahraničí - Nizozemí. Leadership zde jako hlavní nástroj zastupuje koncept 7 návyků skutečně efektivních lidí Stephena R. Coveyho. Práce se dotýká profesního rozvoje pedagogických pracovníků a jejich obecných, z pohledu rozvoje žádoucích osobnostních charakteristik. Cílem práce je shromáždění názorů na koncept Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástroje leadershipu. Na základě těchto zjištění definovat roli leadershipu v konceptu učící se organizace v prostředí školy, popsat vzájemný vztah a vazby leadershipu na koncept učící se organizace a oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnotit jejich míru důležitosti z hlediska efektivity a úspěšnosti učící se organizace v prostředí školy. Teoretická část práce vymezuje na základě studia odborné literatury hlavní pojmy práce – leadership, učící se organizace, profesní rozvoj pedagogických pracovníků a celoškolský rozvojový program „*I ve mně je lídr*“ s principy 7 návyků skutečně efektivních lidí S. R. Coveyho. Výzkumná část práce poté analyzuje data získaná na základě rozhovorů a dotazníkového šetření s řediteli českých škol zapojených do celoškolského rozvojového programu „*I ve mně je lídr*“ a na základě dotazníkového šetření provedeného s respondenty (školami v programu „*The leader in me*“) v Nizozemí. Výsledná data výzkumného šetření odpovídají na výzkumné otázky diplomové práce a zároveň definují cíl práce – funkci leadershipu v konceptu učící se organizace.

KLÍČOVÁ SLOVA

Leadership, 7 návyků skutečně efektivních lidí, učící se organizace, profesní a osobní rozvoj, škola, „*I ve mně je lídr*“

ABSTRACT

The diploma theses deals with the concept leadership, the concept learning organisation and their reciprocal relationship, specifically about function leadership in the learning organisation. The theses defines, observes and researches these two phenomenas in the segment of education, specifically in schools related to programm „*The leader in me*“ both in the Czech Republic and abroad – the Netherlands. Leadership mentioned in this work represent the 7 habits of highly effective people by Stephen R. Covey as the main tool. The theses concerns the teachers' profesional development and their general personal characteristics, in a view of regarding development. The goal of the work is to summary of opinions related to the Covey 7 habits of highly effective people as leadership tool. Based on the summary the theses defines role of leadership in the learning organisation in the area of school and describes reciprocal relationships leadership and learning organisation and the area of professional development in the behaviour of teachers. Furthevemore, the these evaluates the importance in relationships from in accordance with effectivity and success of the learning organisation in the school area. The theoretical part of the theses defines the main concepts of work - leadership, learning organisation, teachers' professional development and the whole-school development programme “*The leader in me*” based on the principles of 7 habits of highly effective people by S. R. Covey. The research part of the theses is then based on interviews and on a questionnaire survey with school principals / leaders involved in the whole-school development programme “*The leader in me*” in the Czech republic and based on a questionnaire survey conducted with respondents (schools in the program “*The leader in me*”) from the Netherlands. The research survey data responds the research questions of the diploma theses and even as it defines the target that is the function of leadership in the learning organisation concept.

KEYWORDS

Leadership, the 7 habits of highly effective people, learning organisation, profesional and personal development, school, „*the Leader in me*“

Obsah

Úvod	7
1 Leadership	10
1.1 Charakteristika leadershipu.....	10
1.2 7 návyků skutečně efektivních lidí Stephena R. Coveyho.....	13
1.2.1 Návyk 1 Buďte proaktivní	13
1.2.2 Návyk 2 Začínajte s myšlenkou na konec	14
1.2.3 Návyk 3 To nejdůležitější dáváte na první místo	14
1.2.4 Návyk 4 Myslete způsobem výhra-výhra.....	14
1.2.5 Návyk 5 Nejdříve se snažte pochopit, potom být pochopeni	14
1.2.6 Návyk 6 Vytvářejte synergii.....	15
1.2.7 Návyk 7 Ostřete pilu.....	15
1.3 Leadership a líder v prostředí školy	17
1.3.1 Celoškolní rozvojový program „ <i>I ve mně je líder</i> “	19
2 Učící se organizace.....	21
2.1 Pět disciplín učící se organizace	22
2.1.1 Osobní mistrovství.....	22
2.1.2 Mentální modely.....	23
2.1.3 Utváření společné a sdílené vize	24
2.1.4 Týmové učení	26
2.1.5 Systémové myšlení	27
2.2 Škola jako učící se organizace	31
2.2.1 Integrovaný model školy v pojetí učící se organizace.....	37
3 Profesionální rozvoj pedagogických pracovníků	39
4 Shrnutí	42

5	Výzkumná část	43
5.1.1	Výzkumný cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky	43
5.1.2	Vymezení objektu šetření a respondentů	44
5.1.3	Techniky ke sběru dat a analýze	44
5.1.4	Vstup do terénu	46
5.1.5	Analýza dat	48
6	Výzkumné šetření	50
6.1	Interpretace dat z rozhovorů	50
6.1.1	Respondent A	50
6.1.2	Respondent B	52
6.1.3	Respondent C	55
6.1.4	Respondent D	58
6.1.5	Respondent E	60
6.1.6	Shrnutí dat z rozhovorů	62
6.2	Výsledky dotazníkového šetření	65
6.2.1	Identifikace respondentů	65
6.2.2	7 návyků skutečně efektivních lidí z pohledu ředitele školy	66
6.2.3	Základní oblasti školy před a po implementaci kultury leadershipu	70
6.2.4	Profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogických pracovníků	79
6.2.5	Shrnutí procesu změny	81
6.2.6	Shrnutí dat z dotazníkového šetření	83
7	Shrnutí výzkumného šetření	90
	Závěr	94
	Seznam použitých informačních zdrojů	96
	Seznam příloh	99

Úvod

Fenomény současnosti jsou změny, rychlý vývoj, všeobecný dynamický rozvoj, nepřehledné množství informací, nové technologie, digitalizace, globalizace, individualizace, kreativita a flexibilita jedince a celoživotní učení. Populace se nachází v éře průmyslové revoluce 4.0 a s ní souvisejícími, výrazně dynamickými změnami. Jak se na tuto turbulentní dobu adaptuje školská politika, potažmo školský systém s jednotlivými školami? Slovy Konrada P. Liessmanna *„je to strašidelné: nikde se tak rádo nežvaní o utopiích, lepších rámcových podmínkách, inovativních didaktikách, nových možnostech, úkolech a požadavcích jako v otázkách vzdělání. A nikde se tak tvrdohlavě nenařiká nad tím, že se nic nemění, vše je strnulé a zkostnatělé“* (Liessmann, 2015, s. 89). Lze se však domnívat, že veškeré školy a školská zařízení nejsou strnulé a zkostnatělé. V České republice jsou školy, které vede v pozitivním slova smyslu *„horlivý školský reformátor“* (Liessmann, 2015, s. 89) – lídr podporující inovace a razantní změny. Otázka nezní, zda změna a adaptace na rychle se měnící svět je ve škole možná. Otázkou je, kdo za onou změnou stojí, kdo ji společně s celou organizací vede a jaké principy a systémy řízení i vedení v organizaci podporuje. Díky několika málo pozitivních příkladů je zřejmé, že změny a inovace ve školách jsou možné, realizovatelné a završené trvale udržitelnými efektivními výsledky jedině tehdy, stojí-li za nimi skutečný, lidsky dobrý, kompetentní a odvážný ředitel. Lídr školy, který má důvěru a podporu stejně odvážných, lidsky dobrých a kompetentních pedagogů. Současná škola vyžaduje jiný přístup k učení a také k vedení organizace školy jako takové. Fenomémem doby a také současným fenoménem segmentu školství je koncept leadershipu a učící se organizace – učící se školy. Je s podivem, že mnohé instituce, které učí budoucí populaci a mají odpovědnost a především přímý vliv na míru získání základních znalostí a klíčových kompetencí jednotlivých žáků v jejich počátečním učení a které jsou těmi prvními, kdo by měl žáky motivovat a zažehnout v nich jiskru a nadšení pro učení, se mnohdy jako organizace neumí učit. Neumí efektivně rozvíjet různorodý, individuální lidský potenciál žáků, ale i pedagogů a tím lidský a intelektuální kapitál školy, který by mohl být vzorem. Proč se tomu tak děje? Co školám brání v tom být inspirující učící se organizací s kulturou leadershipu, která podporuje rozvoj každého jednotlivce (žáka i pedagoga) v jeho

přirozenosti s pozitivně efektivním dopadem v jeho budoucnosti? Chybí dnešním školám lídři a to nejen ve vedení školy?

Ze zvláštní lidské reaktivní přirozenosti nám jde většinou snáze provést výčet chyb, seznam bariér, nedostatků, slabých stránek a jiných důvodů „proč to nejde“. Tato diplomová práce není v tomto ohledu dalším negativním polínkem do ohně, který silně hoří výmluvami „proti“ než důvody „pro“. Tato práce sleduje a zkoumá transformace škol na učící se organizace a školy s kulturou leadershipu podporující profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Hlavním zdrojem informací pro výzkumné šetření jsou odvážní lídři pěti českých škol různých typů i zaměření, které jsou zapojené do celoškolského rozvojového programu „*I ve mně je lídr*“. Tento projekt do školy vnáší kulturu leadershipu, principy učící se organizace a podporu profesního rozvoje nejen pedagogických pracovníků na základě specifického konceptu 7 návyků skutečně efektivních lidí Stephena R. Coveyho. Na základě rozhovoru s lídry těchto škol a na základě dat z dotazníkového šetření provedeného s lídry zapojených škol do tohoto programu v zahraničí (Nizozemí) práce zkoumá funkci leadershipu v konceptu učící se organizace v prostředí školy a odpovídá na tyto výzkumné otázky:

- Jaké charakteristiky učící se organizace ovlivňuje leadership?
- Jakou funkci má Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí v podpoře a samotném profesním rozvoji pedagogických pracovníků?
- Jaký je rozdíl v přístupu a podpoře profesního rozvoje pedagogických pracovníků ve škole s kulturou leadershipu a charakteristikami učící se organizace a ve škole, která kulturu leadershipu a charakteristiky učící se organizace nevykazuje?

Cílem práce je shromáždění názorů na koncept Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástroje leadershipu. Na základě těchto zjištění definovat roli leadershipu v konceptu učící se organizace v prostředí školy, popsat vzájemný vztah a vazby leadershipu na koncept učící se organizace a oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnotit jejich míru důležitosti z hlediska efektivity a úspěšnosti učící se organizace v prostředí školy.

Osobním cílem autora je, aby tato diplomová práce měla pozitivní přínos a inspirovala ředitele škol či školských zařízení k vytváření podobně inspirativního, vlastního příběhu své školy nebo školského zařízení. Na této cestě jim mohou být nápomocná výsledná zjištění a závěry výzkumné části práce.

Současný i budoucí svět potřebuje inspirující, autentické a kompetentní lídry, kteří rozvíjí svůj vlastní potenciál a podporují rozvoj potenciálu jednotlivců, kterých si *„váží jako nejmocnějšího ze všech zdrojů“* (Rogers, 2014, s. 340). Tito lídři nemohou vést jinou organizaci než učící se organizaci, protože jsou si vědomi toho, že synergie, vzájemné sdílení a společné učení, profesionalita, odpovědnost a další efektivní způsoby chování a jednání vzešlé z kultury leadershipu jsou hnací silou vzdělávání pro život v budoucnosti.

„Vedení lidí spočívá - na té nejzákladnější a nejpraktičtější úrovni – v tom, že jim dáváme najevo jejich hodnotu a potenciál a děláme to natolik jasně a srozumitelně, že je nakonec dokáží sami v sobě rozpoznat“ (Covey, 2015, s. 100).

„Učící se organizace je organizace, v nichž lidé nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“ (Senge, 2016, s. 21).

1 Leadership

„Jako organizační leadership nazýváme uplatňování nedirektivních způsobů práce s lidmi, založené na vzájemně korektních vztazích rozvíjených na úrovni celé organizace, na sdílených očekáváních a na oboustranně přijatých požadavcích (cílech), které jsou naplňovány ve vysoké kvalitě, jež mnohdy překračuje původní zadání“ (Tureckiová, 2007, s. 15).

1.1 Charakteristika leadershipu

Pojem leadership se bez překladu vyskytuje v řadě světových jazyků. Kdybychom však na jeho překladu trvali, vystihneme ho dnes již méně používaným slovem vůdcovství, nebo častěji se vyskytujícím překladem vedení lidí, nebo tvůrčí vedení. *„Koncept vedení je složitý a vyvíjející se. Většina toho, co je psáno o vedení, čerpá ze západní kultury, zejména ze Severní Ameriky. Vedení je však v různých kulturách pravděpodobně odlišné“* (Bush & Coleman, 2000, s. 32). Je to disciplína, již obecným posláním je úspěšné a efektivní dosažení cílů organizace a cílů jejích jednotlivců, podobně jako často s leadershipem spojovanou, v primárním významu však rozdílnou disciplínou managementu. Tyto dva pojmy jsou často porovnávány a mnohá odborná literatura řeší jejich vzájemný vztah. Bývají popisovány jako dva rozdílné styly řízení a vedení organizace a jejích zaměstnanců. Dle Vodáčkových tyto dva pojmy existují vedle sebe a ve vzájemné interakci. Management *„tradiční způsob především autoritativně a administrativně založeného řízení“* v organizaci řeší tvrdé prvky (strukturu, organizování, plánování, kontrolování, zajištění zdrojů a personální činnosti), leadership je styl *„podstatně méně formální a především více tvůrčí“* soustřeďující se na vedení spolupracovníků (Vodáčkoví, 2013, s. 247). Velmi jasně a logicky interakci těchto disciplín pojímá Tureckiová *„Leadership managementu předchází – souvisí s celkovou situací a prostředím organizace (makroúroveň), na které je prvotní vytvoření vize, a teprve od ní se odvozují další procesy (počínaje tvorbou strategie, cílů a plánů) a zároveň management obsahuje – doménou managementu už není makroúroveň, ale mnohem spíše úroveň organizace (ne nadarmo se mluví o manažerských funkcích, jakými jsou plánování, rozpočtování, zajištění a koordinování zdrojů, kontrolování atd.)“* (Tureckiová, 2007, s. 19).

Leadership je tedy z tohoto pohledu rámcovým a neopomenutelným konceptem v řízení organizace a vedení lidí, který stanovuje základní premisy organizace a její personální strategie a tím ji cíleně směřuje k efektivnímu rozvoji a úspěšnému plnění stanovených cílů. S jistotou však nelze usuzovat, že organizace, jež má zpracované poslání nebo vizi a stanovené cíle je organizací s kulturou leadershipu. Leadership zastává a do životaschopné podoby přetváří lídr. To on je alfou a omegou tohoto celého nadčasového konceptu. Je jeho primárním a nejdůležitějším nositelem, který má sílu působit na kýžený rozvoj potenciálu jednotlivců a efektivní dosažení stanovených cílů organizace. Leadership bez skutečného lídra je prázdným konceptem vedení, který pravděpodobně ani nebude dlouhodobě úspěšný. „*Podstatou systému leadershipu je získat lidi pro změnu, ukázat jim směr, účinně je ovlivňovat (motivovat je a otevřeně s nimi komunikovat) a společně s nimi překonávat případné překážky a slavit dosažená vítězství (projevovat emoce)*“ (Tureckiová, 2007, s. 19). To dělá skutečný – autentický, lidsky dobrý, kompetentní a inspirující lídr. On je strůjcem příležitostí, změny, inovací, on podporuje krok vpřed a pro nový, jiný směr či hlubší záběr získává své zaměstnance společně sdílenou představou budoucnosti, která je zároveň přáním či zajímavou výzvou pro zaměstnance samotné. Jak je možné, že toho docílí? Lídr se jednoduše v první řadě o své lidi zajímá a má v ně důvěru – věří v to, „*že každý je již ve své podstatě hodnotný*“ (Rogers, 2014, s. 263). Proto se zaměřuje na rozvoj silných stránek jednotlivců v organizaci a samozřejmě v tomto ohledu nezapomíná ani sám na sebe, protože si je vědom, že je pro ostatní inspirací či vzorem a že v něj mají také důvěru. „*Silné stránky vycházejí z našich vrozených darů a talentů. Jsou to věci, které děláme dobře sami od sebe a děláme je rádi. Taková nadání jsou trvalá a jedinečná*“ (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 28). Lídr věnuje ostatním to nejcennější, co má – svůj čas. Pravidelně se se svými zaměstnanci setkává, mluví s nimi, poslouchá je a naslouchá jim. Nebojí se s nimi diskutovat o odvážných nápadech. Zajímají ho různé názory na věc, oceňuje, podporuje a především je vždy dle potřeby v čele nebo po boku svých lidí. To je hlavní velký rozdíl, který nadřazuje koncept leadershipu nad management. Dle Tureckiové manažer totiž oproti lídrovi „pouze“ stanovuje a deleguje jednotlivé úkoly ve smyslu vztahu mezi nadřazeným a podřízeným zaměstnancem. Manažer se zajímá o úkoly a o jejich výsledky, zájem o lidi ho nevystihuje. Lídr si je vědom toho, že je pro své lidi stejně důležitý, jako oni pro něj (Tureckiová, 2007, s.19).

Leadership se rozvíjí společně s lídrem, společností a dobou. Existuje ho několik stylů, nebo druhů, podob či forem. Dále zmíněné jsou jeho aktuální „trendové“ podoby, například autentický, pozitivní nebo situační leadership. Tyto koncepty leadershipu jsou založené právě na silných stránkách samotného lídra, zaměstnanců organizace a principech pozitivní psychologie. Takto popisuje filozofii autentického leadershipu společnost Atairu s.r.o., která se snaží měnit myšlení lidí a jejich pohled na sebe sama i na svět formou různých programů pro jednotlivce i firmy. *„Autentický leadership je přístup k životu, spolupráci i vedení, který umožňuje s lehkostí vytvářet hodnotu a dosahovat výsledků. Autentický leader jedná v souladu se sebou samým. Naplno využívá svůj unikátní talent, naplňuje své vášně i poslání a zároveň v tom pomáhá druhým. Jeho tým pak funguje při maximální synergii a dostává se do flow, ve kterém jsou jednotlivci výkonnější a spokojenější“* (Anon, 2019). Pozitivní leadership a jeho model 4M v současné době představuje Mühlfeit. *„Tato pravidla lídrům pomohou optimálně a dlouhodobě fungovat na špičkové úrovni. Každá oblast tohoto modelu se zaměřuje na jeden z aspektů pozitivního leadershipu – KDO (my a naše silné stránky), PROČ (mise, vize), JAK (metody řízení energie) a KDE (úspěch versus štěstí)“* (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 20-21). Skutečnost, že je leadership tvůrčí styl vedení dokládá situační leadership. Forma leadershipu, která zahrnuje různorodou škálu možných stylů vedení, jež si osvojuje jeden lídr. Ten je buďto direktivním, podporujícím nebo konzultativním lídrem dle konkrétní situace a potřeb zaměstnance. *„Situační lídr mění svůj styl v závislosti na tom, s kým pracuje, anebo v závislosti na situaci. Umí stanovovat jasné cíle, diagnostikovat úroveň rozvoje lidí v organizaci a využívat širokou škálu stylů vedení tak, aby poskytl to, co od něj zaměstnanci potřebují“* (Blanchard, 2017, s. 23-24).

Ať je styl či nástroj leadershipu jakýkoliv, oprávnění a efektivní uplatnění jeho klíčů a principů je v dnešním světě a společnosti posedlé rychlým tempem a neustálými změnami neoddiskutovatelné.

„Novými klíči k efektivnímu leadershipu a prosperitě jsou neotřelé nápady, emoční inteligence, vizionářské uvažování a plné využití osobních silných stránek všech zaměstnanců“ (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 17).

1.2 7 návyků skutečně efektivních lidí Stephena R. Coveyho

V poslední době se stal velmi známým nástrojem leadershipu, který je využíván napříč různými obory a oblastmi koncept 7 návyků skutečně efektivních lidí, jehož autorem je významná osobnost leadershipu - Stephen R. Covey. Tento koncept je souborem na sebe navazujících principů, které jsou pojímány jako efektivní návyky. „*Sedm návyků jsou návyky efektivnosti. Protože vycházejí z principů, přinášejí maximum možných dlouhodobých prospěšných výsledků. Tvoří základ charakteru osobnosti, ukazují správnou cestu a umožňují efektivně řešit problémy, maximalizují příležitosti, umožňují při pohybu po vzestupné spirále osobního růstu osvojit si a integrovaně s ostatními využívat další principy*“ (Covey, 2016, s. 65).

Návyky obsahují jednotlivé efektivní principy a jsou zpracovány v tzv. kontinuu zralosti, kde jsou vzestupně řazeny do oblasti osobního vítězství (návyk 1 Buďte proaktivní - s principy osobní vize, návyk 2 Začínajte s myšlenkou na konec - s principy osobního vedení, návyk 3 To nejdůležitější dáváte na první místo - s principy osobního řízení) a oblasti společného vítězství (návyk 4 Myslete způsobem výhra-výhra - s principy vedení lidí, návyk 5 Nejdříve se snažte pochopit, potom být pochopeni - s principy empatické komunikace, návyk 5 Vytvářejte synergii - s principy tvůrčí spolupráce). Celé kontinuum završuje poslední návyk 7 Ostřete pilu - s principy obnovy sil.

1.2.1 Návyk 1 Buďte proaktivní

Podle názvu návyku lze odvodit jeho hlavní téma - proaktivitu. Návyk má za cíl naučit jednotlivce nebýt reaktivní ve smyslu „být závislý na něčem, co nejde ovlivnit“, ale naopak být proaktivní – využívat svobodu volby ve vzniklém prostoru mezi podnětem a odezvou, přebírat iniciativu a vytvářet si vlastní příležitosti a především se soustředit na svůj okruh vlivu. Tento návyk nese a využívá nosnou Franklovu myšlenku, že „*existuje poslední lidská – duchovní svoboda, kterou člověku nelze až do posledního dechu vzít a která mu také do posledního dechu dává příležitost uspořádat si svůj život smysluplně*“ (Frankl, 2018, s. 85). V rámci návyku 1 je představen proaktivní jazyk („chci, udělám, zkusím“, oproti s negací spojeným slovníkem „musím, nejde to, nemůžu“) „*Být proaktivní znamená jednat iniciativně a nést odpovědnost za to, že se věci stanou*“ (Covey, 2016, s. 82).

1.2.2 Návyk 2 Začínajte s myšlenkou na koniec

„Začínat s myšlenkou na koniec znamená mít jasnou představu cíle. Znamená to vědět, kam směřujeme“ (Covey, 2016, s. 105). S tímto návykem si jedinec osvojuje efektivní principy osobního vedení. Hlavním tématem návyku je tvorba osobního poslání a vize, identifikace a poznání životního centra a životních rolí jednotlivce.

1.2.3 Návyk 3 To nejdůležitější dáváte na první místo

„Návyk - to nejdůležitější dáváte na první místo, se věnuje problematice životního plánování a řízení času“ (Covey, 2016, s. 155-156). Vychází ze schopnosti jednotlivce konat z vlastní nezávislé vůle. Jeho hlavním tématem je matice času (čtyři kvadranty rozděluje činnosti na „naléhavé a důležité“, „důležité a nenaléhavé“, „nedůležité ale naléhavé“ a „nedůležité a nenaléhavé“), plánování priorit a cílů v životních rolích vzešlých z předchozího návyku. Úspěšnost návyku 3 předurčuje pevnost člověka v okamžicích volby. Tento návyk je především o osobní disciplíně, díky které lze trávit potřebný čas v kvadrantu efektivity („důležité a nenaléhavé“).

1.2.4 Návyk 4 Myslete způsobem výhra-výhra

Hlavním tématem tohoto návyku je šest paradigmat lidských interakcí („výhra-výhra“, „výhra-prohra“, „prohra-výhra“, „prohra-prohra“, „výhra“, „výhra – výhra nebo žádná dohoda“) a s nimi souvisejícími pojmy - mentalita hojnosti (pro každého je dost), odvaha a ohleduplnost. *„Uvažovat způsobem výhra-výhra znamená neztrácet víru, že existuje třetí alternativa. Znamená neuvažovat stylem „buď bude po mém, nebo po tvém“. Je to jiný, lepší způsob hledání řešení“* (Covey, 2016, s. 214). Návyk 4 je o vzájemném přínosu.

1.2.5 Návyk 5 Nejdříve se snažte pochopit, potom být pochopeni

V návyku pět jde především o dovednost a schopnost empatického naslouchání, tedy naslouchání, které má za cíl opravdu porozumět tomu, co nám druhý říká a nikoli pouze o schopnost odpovědět. V podstatě jde o pochopení faktu, že autobiografická odpověď není vždy to, co je v empatické konverzaci potřeba. Pokud pochopíme druhé, můžeme usilovat o vlastní pochopení. *„Schopnost komunikovat je nejdůležitější životní dovedností. Chcete-li skutečně efektivně komunikovat, nevystačíte s tím, že si osvojíte komunikační techniky.*

Musíte se naučit empatickému naslouchání založenému na charakteru, které u lidí vyvolává důvěru a otevřenost“ (Covey, 2016, s. 244, 245).

1.2.6 Návyk 6 Vytvářejte synergii

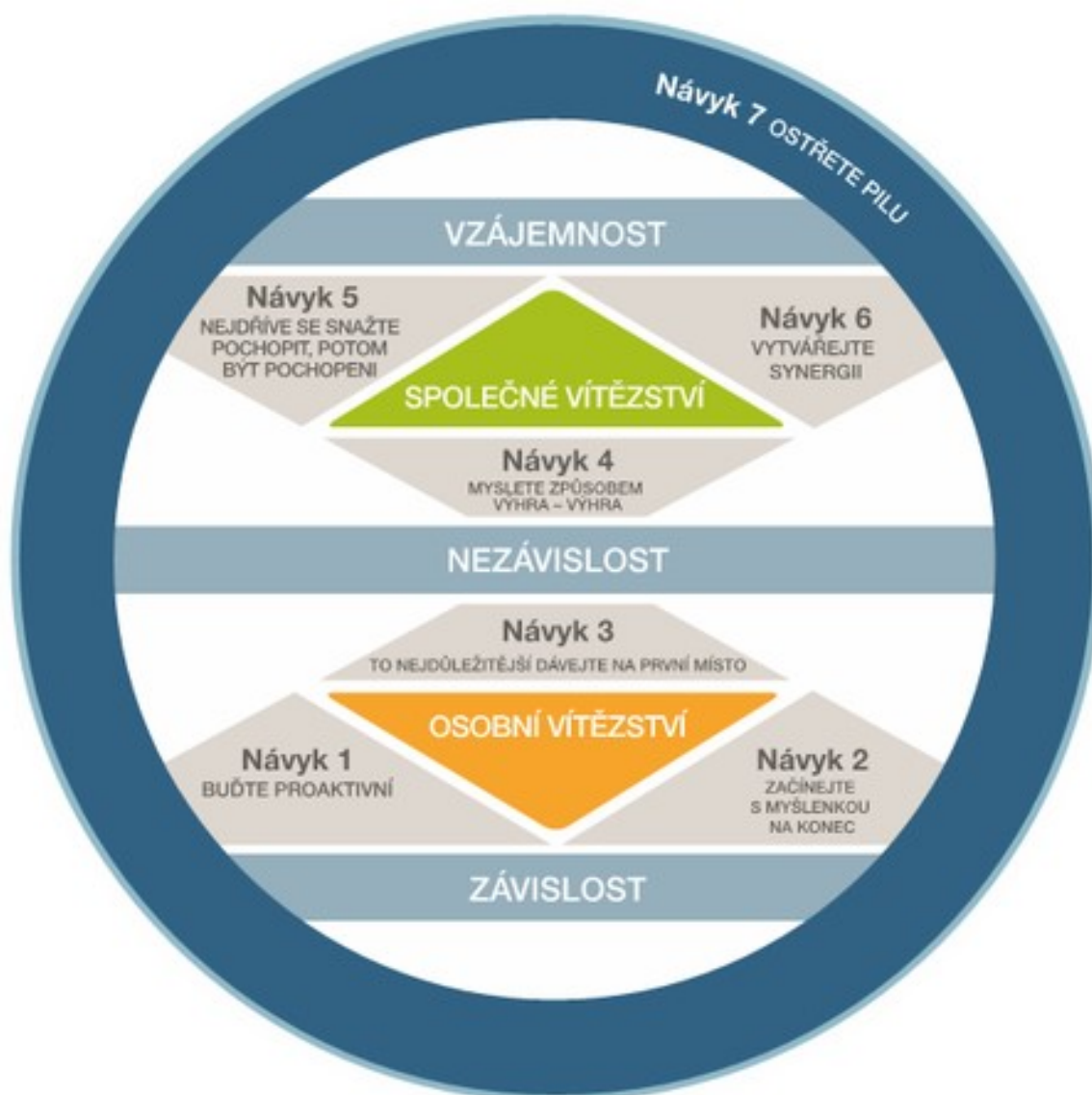
„Esencí synergie je schopnost vážit si odlišností – respektovat je, využívat přednosti a kompenzovat nedostatky“ (Covey, 2016, s. 269). Cílem tohoto návyku je schopnost hledat nové alternativy, propojovat jedinečné silné stránky a různorodý potenciál jedinců, vyrovnávat se s brzdícími silami a podporovat hnací síly a především mít respekt k odlišnostem.

1.2.7 Návyk 7 Ostřete pilu

Poslední návyk se věnuje obnově sil a práci s vlastní vnitřní energií ve čtyřech dimenzích (duše, mozek, srdce a tělo). V tomto ohledu je návyk 7 nejpodstatnější, protože bez potřebných sil a vnitřní energie není možné usilovat o osvojení si předchozích šesti návyků. Hlavním tématem posledního návyku je péče a rozvoj toho *„největšího aktiva, které máme – sebe sama“ (Covey, 2016, s. 293).*

„Obnova sil na mentální, fyzické, duchovní i společensko/citové úrovni je podstatná jak pro organizace, tak pro jednotlivce.“ (Covey, 2016, s. 306)

Koncept Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí má široké pole oblastí, kam může být implementován. Do oblasti vzdělávání beze sporu patří. Je to koncept, který efektivně rozvíjí transversální kompetence a podporuje sociálně emoční učení. Nutno podotknout, že neobsahuje pouze „nová“ doporučení, většina návyků nebo jejich principů je nám v jiné formě známa z různých zdrojů (lidová rčení, přísloví, rady starší generace). Lze usuzovat, že tato podvědomá znalost by mohla zvýšit šanci jejich pochopení a následně jejich efektivnost a funkčnost.



Obrázek 1 Kontinuum zralosti – koncept 7 návyků skutečně efektivních lidí (S. R. Covey)

Zdroj: <https://www.franklincovey.cz/reseni/rozvoj-lidru-a-leadership/7-navyku-skutecne-efektivnich-lidi/>

1.3 Leadership a lídr v prostředí školy

Z charakteristiky leadershipu a možností jeho klíčů a nástrojů můžeme usuzovat, zda leadership do škol patří či ne. Zde se zřejmě populace vedoucích pracovníků ve školství (a nejen jich) rozdělí na ty, kteří zastávají a obhajují tvrdě a beze změny řízenou „*strnulou a zkostrnatělou*“ školu, ve které jde přeci vždy o stejné penzum informací, znalostí a dovedností a na ty „*horlivé školské reformátory*“, kteří věří, že přesně toto je málo, že ve škole jde vedle základních informací, dovedností a znalostí především o rozvoj individuálního potenciálu jednotlivce, o podnícení spolupráce a vzájemnosti a o nadšení pro učení, které nás doprovází po celý život a umožňuje nám se lépe adaptovat na očekávané i nečekané změny (Liessmann, 2015, s. 89).

Leadership má ve školství a v jednotlivých školách své místo a ví to i odborná literatura, která přisuzuje roli lídra řediteli školy, vedoucím pracovníkům, ale také samotnému učiteli. „*Efektivní vedení lidí se netýká pouze osoby ředitele školy. Dobým lídrem může a měl by být zástupce ředitele, vedoucí předmětové komise, ale i třídní učitel*“ (Světlík, 2009, s. 275).

Jak ale docílit, že minimálně na pozici vedoucích pracovníků a třídních učitelů má škola kompetentní a inspirující lídry? V první řadě musí být inspirujícím a motivujícím lídrem sám ředitel školy, který zná své silné stránky a talenty a nalézá je také u svých lidí a investuje do jejich osobnostně profesního rozvoje. „*Vedení je umění a jako takové vyžaduje talent. Talent může být zároveň vylepšen, ale ne vyučován*“ (Ackoff, 2005, s. 193). Na dlouhé cestě této výzvy a tohoto rozvoje je podporuje, naslouchá jim a věří jim, že to zvládnou. Dle Pavlova podporu profesního rozvoje tvoří řada podnětů a podmínek (legislativní, materiální, finanční, personální aj.), které působí na zkvalitňování práce pedagogických pracovníků a to jak zvenku, tak uvnitř školy. V současné době převažuje podpora formou legislativně a formálně upravených povinností a příležitostí. Neměli bychom ale zapomínat, že podpora obsahuje široké spektrum neformálních aktivit, které vytváří na dané škole iniciativní učitelé a je zaměřená na uspokojování vzdělávacích potřeb a seberozvoj učitelů v souladu s potřebami školy (Pavlov, 2017, s. 17). Více o osobnostně profesním rozvoji pedagogických pracovníků je popsáno ve 3. kapitole, s. 39.

Úskalím leadershipu v prostředí školy může být hned první krok – stanovení poslání a vize organizace. Škola má své společenské poslání již dané a to je společností ale i samotnými

účastníky vzdělávání různě vnímané. „*Společenské poslání školy lze definovat velmi jednoduše: poskytování kvalitního vzdělávání*“ (Světlík, 2009, s. 276). Různě vnímaná a relativní je právě ona kvalita vzdělávání. Je to dostatek znalostí, vědomostí a dovedností zhodnocených do výstavní sběratelské edice známek, nebo je to naopak rozvoj individuálních silných stránek žáků, které budou klíčové v jejich budoucím profesním i osobním životě? Je ona kvalita drahé vybavení digitálními technologiemi jednotlivých tříd, nebo učitel zastávající „*učení se celou osobností – v němž je obsažena celá řada kognitivních elementů, emocionální stránky (překvapení, vzrušení, vášně) i prožitkové elementy (sebekázeň, sebedůvěra, nadšení z objevování)*“ (Rogers, 2014, s. 258)? Na tuto otázku by měla odpovídat a tím predikovat hodnoty a postoje školy její vize. Ředitel – lídr školy je ten, kdo má jasnou představu o pojetí této kvality, tohoto předem daného společenského poslání školy. Nejen pro efektivní rozvoj ale i pro spokojenou existenci školy a jejích zaměstnanců je nutné si v celém týmu tato různá vnímání a očekávání sdělit, vyjasnit a najít v nich to hlavní, společné. Jde o empatickou komunikaci, o naslouchání, pochopení a porozumění. To je doména lídra. „*Právě schopnost ovlivňovat lidi a získávat je prostřednictvím vhodných nástrojů motivování a komunikace „pro společnou myšlenku“ bývá považována za jeden ze základních znaků vůdcovství. A pouze tímto způsobem – působením nejen na „rozum“ (myšlení), ale také na „srdce“ (emoce) ostatních členů organizace lze z lidí učinit spoluvůrce změny a dovést je k efektivním výkonům („ruce“)*“ (Tureckiová, 2007, s. 20).

Srdce a rozum výrazně ovlivňujícím faktem je význam poslání škol, význam dopadu vzdělávání a morální odpovědnost všech pedagogických pracovníků (lídra – ředitele školy nevyjímaje). Toho by si měl být ředitel školy vědom a neměl by dopustit, aby školu tvořili pedagogičtí pracovníci a jiní zaměstnanci, kteří v sílu vzdělávání a „hodnotnou podstatu každého jednotlivce“ nevěří (Rogers, 2014, s. 263). Předpokladem pro kulturu leadershipu ve škole je důvěra a víra v potenciál každého jednotlivce (včetně sebe sama) na všech úrovních. Výjimeční lídři uvolňují talent a nadšení všech lidí ve škole. Lídrem tak je ředitel školy a dále jím může být každý zaměstnanec a každý žák. Úkolem lídra organizace je inspirovat a „vychovat“ další nové lídry.

„*Všichni pedagogičtí pracovníci, aniž si to někdy plně uvědomují, mají při své práci velkou morální odpovědnost. Jsou nejen odpovědni za to, že si jejich žáci jejich přičiněním osvojí*

nezbytné znalosti, dovednosti, kompetence a tak dále, ale aniž si to uvědomují, fungují ve společnosti i jako určitý morální vzor. Totéž platí dvojnásob o řediteli školy“ (Světlík, 2009, s. 276-277).

1.3.1 Celoškolní rozvojový program „I ve mně je lídr“

Celoškolní rozvojový program „*I ve mně je lídr*“ je akreditovaný program společnosti FranklinCovey, který je založen na filozofii 7 návyků skutečně efektivních lidí Stephena R. Coveyho a zavádí kulturu leadershipu do všech úrovních školy – tedy inspiruje účastníky vzdělávání k objevení lídra v sobě sama a tuto dovednost s nimi cíleně rozvíjí. První školou zapojenou do tohoto programu a školou, která tento program iniciovala je základní škola A. B. Combs Elementary v Severní Karolině (s ředitelkou Muriel Summers). „*V roce 2018 počet škol na světě dosáhl 4000, v U.S.A. se stal odborně garantovaným a vysoce hodnoceným programem SEL (social and emotional learning – sociálně emoční učení), v ČR je akreditován v rámci DVPP. Akreditaci MŠMT ČR získal i program 7 návyků pro pedagogické pracovníky*“ (Anon, 2019). V České republice je do tohoto projektu zapojeno celkem 5 škol. Tyto školy tvoří výběrový soubor pro výzkumné šetření této diplomové práce.

Program probíhá v horizontu 2 let formou „zevnitř ven“ tedy formou, kdy si nejdříve koncept 7 návyků osvojují vedoucí pracovníci školy, pedagogové a zaměstnanci školy a ti s nimi pak seznamují žáky i rodiče a implementují je do výuky a kultury školy. „*Mají-li školy rozvíjet u žáků kvality potřebné k učení a spolupráci, je zapotřebí, aby je měli dostatečně osvojeny jejich učitelé a aby byly součástí kultury školy*“ (Pol, 2007, s. 80). Program vede a koučuje lektor společnosti FranklinCovey, který nejprve interaktivně seznámí zaměstnance s jednotlivými návyky, jejich principy, s obecným průběhem programu a poté, co ve škole vznikne „*školní maják*“ (zpravidla menší tým pedagogů, kteří jsou pro tuto filozofii a transformaci školy výrazně motivovaní a chtějí být strůjci změny) tento tým koučuje. Škola si tedy koncept upravuje a přizpůsobuje sobě na míru, do své konkrétní představy, kterou chce přenést do výuky a kultury školy. Tým majáku samozřejmě komunikuje a sdílí celý proces této transformace se všemi zaměstnanci. Všichni aktéři se během procesu učí zpracovávat nové informace, stanovit vizi, vytvořit strategický akční plán, empaticky

komunikovat, vytvářet synergii a inspirovat a motivovat ostatní. Lektor v průběhu celé transformace koučuje také samotného ředitele školy.

Celoškolní rozvojový program „*I ve mně je lídr*“ je program, který může pomoci a pomáhá všem účastníkům vzdělávání být úspěšní v současné době změn a neznámé budoucnosti tím, že efektivně rozvíjí potřebné dovednosti. „*V jedenadvacátém století se úspěšnými stávají lidé vyznačující se tvořivostí, analytickým myšlením a schopností jednat s ostatními, kteří dokážou vidět věci v širších souvislostech a kteří vědí, jak pracovat v týmu*“ (Anon, 2019).

S tímto programem prochází školy aktivní transformací na učící se organizaci. Všichni zúčastnění prochází transformačním vedením ze strany lídra - ředitele školy s podporou kouče. Tuto transformaci usnadňuje svobodné, vlastní zpracování principů leadershipu a společný jazyk pro všechny ve formě 7 návyků. To vše zvyšuje míru porozumění a tím i míru dlouhodobé úspěšnosti změny.

„*Cílem transformačního vedení je „transformovat“ lidi a organizace, a to doslova – změnit jejich mysl a srdce, rozšířit poslání, náhled a porozumění, vyjasnit pojmy, sladit chování s přesvědčením, principy nebo hodnotami a nepřetržitě realizovat trvalé změny, které jsou hybným momentem vývoje*“ (Covey, 2011, s. 257).

2 Učící se organizace

„Učící se organizace jsou možné nejen proto, že učit se je naší přirozeností, ale i proto, že se učíme rádi“ (Senge, 2016, s. 22).

„Budování učící se organizace nemá žádný vrcholný cíl či konečný stav, je to prostě celoživotní cesta“ (Senge, 2016, s. 17).

Soudě dle současné civilizační vlny – učící se a kreativní společnosti, jejíž hlavním zdrojem jsou lidé a jejich kreativita, flexibilita, schopnost se adaptovat na rychlé změny a různorodý individuální potenciál by se možná mohlo usuzovat, že každá současná organizace se svými zaměstnanci tvoří, nebo by měla tvořit učící se organizaci. Tak jednoduché to však není. Ne každá organizace současné doby splňuje charakteristiky učící se organizace a z toho důvodů jí samozřejmě není.

Obecně můžeme učící se organizaci popsat jako organizaci, která podporuje učení a rozvoj zaměstnanců. Jejich společné učení, sdílení a spolupráce je součástí strategie organizace, která má kvalitní informační systém, podporuje inovace a vytváří příležitosti pro profesní i osobnostní rozvoj zaměstnanců. Učící se organizace je taková organizace, která jedná proaktivně a ukládá si ponaučení z předchozích zkušeností a zásadních situací z minulosti. Nečeká, až se něco stane, ale aktivně si vytváří nové příležitosti a úspěšnou budoucnost, při čemž efektivně využívá validních informací a různých zdrojů, vědomostí, znalostí a dovedností každého jejího člena. Tento proces probíhá promyšleně, cíleně a jeho vedlejším efektem je nezanedbatelná spokojenost a úspěšnost zaměstnanců. *„Učící se organizace je koncept, který pojednává o teorii, jak má organizace fungovat, aby dosáhla rovnováhy mezi individuální iniciativou a tvořivostí na jedné straně a pravidly a řádem na druhé straně. Dále se snaží sladit individuální i týmovou výkonnost“* (Anon, 2019).

Jaké konkrétní charakteristiky by učící se organizace měla mít? V Sengeho pojetí tohoto konceptu se jedná o základní disciplíny, které odlišují tradičně - formálně a autoritativně vedené organizace od těch učících se. Míra úspěšnosti v této transformaci je přímo závislá na perfektním zvládnutí jednotlivých disciplín – *„pěti nových dílčích technologiích, které přivodí inovaci učících se organizací“* (Senge, 2016, s. 24).

2.1 Pět disciplín učící se organizace

Tento souhrnný celek popisuje jednotlivé disciplíny, které jsou nástrojem k transformaci organizace na učící se organizaci. „*Přestože byly vyvinuty odděleně, tak každá z nich poskytuje životně důležitý rozměr vytváření organizací, které se dokáží opravdu učit a dokáží nepřetržitě zvyšovat svou schopnost realizovat své nejvyšší aspirace*“ (Senge, 2016, s. 24).

2.1.1 Osobní mistrovství

Osobní mistrovství – zanícenost, kompetentnost, vysoká úroveň dovedností a tím i efektivní a důsledné naplňování cílů je základem učící se organizace. Pro vysvětlení tohoto pojmu bychom mohli také využít Franklovu myšlenku (kapitola 2.2.1 Návyk 1 Buďte proaktivní) o duchovní svobodě člověka, která mu umožňuje a dává příležitosti pro smysluplný život, a která je z pohledu osobního mistrovství vědomě využívána. „*Osobní mistrovství je disciplínou nepřetržitého projasňování a prohlubování vlastní osobní vize, soustředování zdrojů energie, rozvíjení trpělivosti a objektivního vnímání skutečnosti*“ (Senge, 2016, s. 25). Tato disciplína zaujímá své nepopiratelné místo také v konceptu leadershipu. Je jeho úvodní aktivitou, která předchází a obsahuje první kroky lídra – je to sebepojetí, sebepoznání, poté sebeřízení a seberealizace. Základní kámen veškerého dalšího vedení je pochopení sebe sama, vyjasnění si vlastních očekávání a vytvoření osobního poslání. „*Osobní mistrovství je čímsi, co přesahuje způsobilost a odborné dovednosti, ačkoli způsobilost a odborné dovednosti tvoří jeho základ. Znamená přistupovat k vlastnímu životu jako k tvůrčímu dílu, prožívání života z tvořivého, a nikoli reaktivního hlediska*“ (Senge, 2016, s. 147). V konceptu Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí je tato disciplína pojmenována a pojímána téměř stejně a je rozpracována v kontinuu zralosti do dvou částí – do osobního vítězství neboli vlastní nezávislosti, konkrétně do návyku 1-3 a do návyku 7 (ostřete pilu), který se věnuje právě osobnímu mistrovství ve smyslu aktivní práce na sobě sama ve čtyřech různých oblastech (duše, mozek, srdce, tělo). „*Osobní mistrovství je výraz, pro disciplínu osobního růstu a učení. Lidé s vysokou úrovní osobního mistrovství nepřetržitě zvyšují svou schopnost dosahovat v životě výsledků, o něž skutečně stojí. Z jejich úsilí o nepřetržité učení povstává duch učící se organizace*“ (Senge, 2016, s. 147). Osobní mistrovství lídra, ředitele školy je tedy nezbytně nutné, ale také je zaměstnanci v organizaci očekáváno. Je to základní zdroj inspirace a motivace druhých. „*Základní strategie pro*

vedoucí roli je prostá: buďte vzorem. Oddejte se svému vlastnímu mistrovství tím, že budete sami své úsilí o dosažení osobního mistrovství brát s příkladnou vážností“ (Senge, 2016, s. 176). V rámci osobního mistrovství je uveden ještě jeden pojem, autenticita. Autenticita je to, co je v současné době po lídrech vyžadováno. Současné organizace potřebují opravdové lídry, kteří jsou si vědomi svého skutečného já, svých silných ale i slabých stránek a umí s nimi pracovat. „*V dnešní době je autenticita klíčová, protože zaměstnanci (zejména z řad mladších generací) jsou stále méně ochotní tolerovat povrchní a neupřímné leadery*“ (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 18). Z uvedených příkladů je zřejmé, že se tyto konkrétní pojmy v titulech odborné literatury nejen částečně shodují, ale především prolínají a tím propojují samotné koncepty leadershipu a učící se organizace. V praktickém ohledu tvoří Coveyho koncept osobního vítězství (sada návyku 1-3 a 7) nástroj k dosahování osobního mistrovství, základního kamene učící se organizace. Oba koncepty pojednávají o vizi a dále o doplňujících se zásadách - prostor mezi podnětem a reakcí, tvůrčí napětí - silový a emocionálně vypjatý prostor mezi skutečností a vizí, svoboda volby a síla podvědomí.

Jak osobní mistrovství a vítězství v organizaci podporovat a jak o ně pečovat? „*Osobní mistrovství nelze nikomu nutit, vydat se na cestu osobního růstu je věcí volby. Vedoucí pracovník by měl budovat organizaci, v níž mohou lidé bez obav formulovat své vize, kde zkoumavost a oddanost pravdě jsou normou a kde se očekává, že lidé budou zpochybňovat status quo*“ (Senge, 2016, s. 175).

2.1.2 Mentální modely

„*Mentální modely jsou hluboce zakořeněné předpoklady, zobecnění či dokonce názorné představy nebo obrazy, jež ovlivňují to, jak si vykládáme svět a jak v něm jednáme*“ (Senge, 2016, s. 25). Tato další disciplína učící se organizace se zabývá mentálními modely a jejich proměnou a řízením. Mentální modely jsou naše představy a zkušenosti reflektované do našeho myšlení a jednání. V podstatě je to právě naše subjektivní autobiografie, která často zpomaluje ne-li znemožňuje učení a osvojování si nových dovedností. Ovšem pokud tyto mentální modely budeme umět ovládat, mohly by být nástrojem naopak k podpoře inovací a povzbuzovat proces učení a tím zrychlovat rozvoj organizace. „*Budete-li postupovat podle zažitých vzorů a předloh, pokročíte vpřed pouze omezenou měrou. Kopie už má prostě menší*

sílu. Je to právě inovace, co posunuje svět vpřed“ (Whitaker, 2017, s. 15, 16). Covey tento jev popisuje jako vlastní paradigma (mentální mapy každého z nás) a uvádí možný proces, jak toto vlastní paradigma umět posunout – změnit, protože chceme-li se rozvíjet, učit se novým věcem a osvojovat si nové dovednosti, chceme-li být úspěšní, je nutné tato paradigmata objevovat, poznávat a měnit. *„Všechno, s čím se v životě setkáváme, interpretujeme pomocí těchto mentálních map. Jenom málokdy se přitom zabýváme tím, zda jsou přesné. Obvykle si totiž ani neuvědomujeme jejich existenci. Jednoduše předpokládáme, že věci jsou nebo by měly být takové, jaké je vidíme, jak je známe*“ (Covey, 2016, s. 39). Změnu paradigmatu, změnu mentálního modelu je možné provést jedině pomocí hlubokého sebeuvědomění a porozumění. Je nutné o procesech těchto mentálních map umět přemýšlet, umět si vykonstruovat vlastní proces myšlení a umět se na něj ptát a především počítat s tím, že partner v diskuzi (kolega, nadřízený nebo podřízený) má své vlastní mentální mapy, mentální modely. Pro efektivní existenci učící se organizace je v této disciplíně důležitá dovednost *„vyvažování schopnosti zkoumat názory druhých a schopnosti obhajovat vlastní stanoviska*“ (Senge, 2016, s. 196). Tato dovednost se v podstatě opět prolíná do konceptu návyků skutečně efektivních lidí, konkrétně do návyku 4 – 6. Jde tu o vzájemnost a o „společné vítězství“. Pro společné učení a spolupráci obecně je důležité pochopení a porozumění paradigmata (mentálních modelů) druhého, pro rozvoj je důležité umět tato různá paradigmata přijmout, měnit nebo se pokusit na těch vlastních nelpět a urputně je neobhajovat a být tím v myšlenkách volní pro nová, společně vytvořená řešení a „třetí alternativy“. *„Problémem je způsob, jakým problém vidíme.*“ (Covey 2016, s. 54)

2.1.3 Utváření společné a sdílené vize

„Sdílená vize je vizí, které je bytostně oddáno velké množství lidí, protože je odrazem jejich osobní vize“ (Senge, 2016, s. 205). Sdílená vize je předpokladem učící se organizace. Protože je očekáváno, že lidé budou spolupracovat, společně sdílet, společně se učit, tvořit, společně se podporovat a mít pro sebe pochopení, je více než jasné, že bez společné představy budoucnosti a společného „proč“ toho docílit nepůjde. Sdílená vize, nejen jak ji popisuje Sengeho citace, vychází z osobních posláních a osobních vizí lidí organizace. Pro podporu empatického spolubytí, spolupráce a vzájemného učení je také podstatné, že osobní vize jednotlivců jsou v organizaci známy a pro organizaci podstatné. Souvisí to s disciplínou

osobního mistrovství, v rámci níž je vyžadováno a podporováno osobní bilancování a formulace vizí jednotlivců v organizaci. „*Leadeři začínají od konce, a to představou toho, co všechno by bylo možné. Objevení společného cíle inspiruje lidi k tomu, aby chtěli z vize udělat skutečnost*“ (Kouzes & Posner, 2014, s. 112). Vize v organizaci může vytvářet kdokoli, odpovědnost za ni však zpravidla nese lídr. V některých organizacích tvoří vize všichni společně, což je náročný, delší proces, který ovšem umožňuje se lépe dostat k osobním vizím a představám o konkrétní vizi organizace jejích jednotlivců. Jiné organizace mají vizi, která vznikla na její nejvyšší úrovni. Obě tyto a další jiné formy vzniku vize organizace jsou možné. Podstatou ale zůstává fakt, že „*dokud se nepropojí vize organizace s osobními vizemi lidí na všech jejích úrovních, nejde o skutečně sdílenou vizi*“ (Senge, 2016, s. 212). Proto je důležité o vizi dále mluvit, připomínat ji, spojovat s ní aktuální činnosti a úspěchy. To je úkolem lídra organizace, on je jejím nositelem a nesmí dopustit, aby vize v organizaci vychladla, nebo v nejhorší variantě upadla v zapomnění. Lídr toho však nedocílí pouhým přeríkáváním vize, či umístěním textu vize na viditelné místo. Toto jistě není zbytečné, ale není to samospasitelné. Je potřeba se ptát a mít neustále pod kontrolou cestu za vizí, tedy její jednotlivé milníky – konkrétní dílčí cíle organizace. Lídr musí být velmi citlivý na reakci svých lidí. Je totiž možné, že se vizi začnou vzdalovat, protože jsou některé z cílů příliš náročné, nebo pro ně nejsou dostupné zdroje. Komplikací může vyvstat a vyvstane nespočet (to je život organizace), důležité je, ale o všem mluvit. Lídr musí vědět v čem je problém a jak se na problém jeho lidé (včetně jeho samého) dívají. Lídr je ten, který zná silné stránky svých zaměstnanců, ty by měl podporovat a celý proces transformace s ohledem na ně řídit, aby eliminoval možné problémy. Dostatečná komunikace má také své další výhody. „*Když lidé o vizi hovoří, vize se projasňuje. A jak se vize projasňuje, roste i nadšení pro její přínosy*“ (Senge, 2016, s. 222). Lídr by neměl opomenout také fakt, že sdílená vize je nejvyšší sdílenou hodnotou organizace a jako takovou by ji měl jako dobrý strážce hodnot organizace střežit.

V této disciplíně učící se organizace je její propojení a soulad s konceptem leadershipu (nejen Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako jeho nástroje) více než zřejmý. Společné pojmy, významy a především vzájemné vztahy jsou neoddiskutovatelné. „*Sdílená vize má pro učící se organizaci životní význam, neboť jí dodává zaměření a energii k učení*“ (Senge, 2016, s. 205).

2.1.4 Týmové učení

„Týmové učení je proces vyladování a rozvíjení schopnosti týmu dosahovat výsledků, po nichž členové týmu opravdu touží. Opírá se o disciplínu vytváření sdílené vize. Staví také na osobním mistrovství, neboť nadané týmy jsou tvořeny nadanými jednotlivci“ (Senge, 2016, s. 230). Tato disciplína se zaměřuje na sladování energie pro rozvoj potenciálu v týmu. Ten je samozřejmě rozvíjen od jednotlivců. Disciplína tedy využívá dovednosti z osobního mistrovství a sdílenou vizi. Ta je důležitá právě pro vyladění energie a směru. Když jde každý jednatel týmu jiným směrem, energie týmu se ztrácí, tým s ní plýtvá, proto je důležité tento směr sjednotit pomocí sdílené vize organizace. Díky osobní vizi je pak ve směru sdílené vize, která ji zrcadlí pro každého jednotlivce prostor pro jeho rozvoj, který je pro něj smysluplný. Osobní zaujetí pro tento rozvoj umožní, že jednatel se převážně rozvíjí ve stavu flow – popisovaném jako stav plynutí, stav optimální výkonnosti, stav „tvůrčího vytržení“. *„Tento stav zažíváme, když se dostaneme do rovnováhy mezi náročností daného úkolu a úrovní našich dovedností“* (Mühlfeit, & Costi, 2017, s. 114). Cílem je, aby se takto rozvíjeli všichni členové týmu. Tak se razantně zvyšuje flow všech a v týmu se násobí. Tým je tak schopný efektivně dosahovat úspěchů, aniž by plýtvал svou energií. *„Každý potřebuje mít svou osobní misi - ten cíl, za nímž nás tolik baví jít, který nás pohání a vnáší nám do života momenty, kdy zažíváme stav zvaný „flow“, v němž přestáváme vnímat čas a práce nám jde od ruky, do té míry, že přestává být prací a stává se zážitkem, vrcholným projevem našeho vnitřního zápalu“* (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 105).

Disciplína týmového učení, je především o dialogu, vzájemné koordinaci, důvěře a zvyšování dovedností a kompetencí jednotlivců a tím celého týmu organizace. *„Východiskem disciplíny týmového učení je dialog, schopnost členů týmu odložit všechny předpoklady a domněnky a zahájit skutečné společné přemýšlení“* (Senge, 2016, s. 27). Lídr by měl vycházet ze silných stránek členů týmu a podle nich již ideálně tým postavit, pokud ovšem nevznikne zcela samovolně. Myšlenky týmu by se neměli pouze shodovat, měli by se doplňovat a především vzájemně růst, aby *„opravdu více hlav více vědělo“* (Senge, 2016, s. 231). Vzájemná koordinace, naslouchání, sledování a důvěra je klíčová. Je to takové specifické propojení, které umožňuje jednat jednotlivcům týmu individuálně, ale v harmonii s týmem. *„Ve vynikajících týmech jde o vztah „pracovní důvěry“, kdy každý z členů týmu neustále vnímá ostatní členy týmu a kdy se na něj lze spolehnout, že bude jednat tak, že se*

jeho jednání bude vhodně doplňovat s jednáním všech ostatních členů týmu“ (Senge, 2016, s. 231).

Dovednost úspěšného dialogu umožňují efektivně osvojené návyky 4 a 5, rozvoj v týmu pak návyk 6. Celá tato disciplína učící se organizace zrcadlí tento šestý návyk vytvářejte synergii, kterého můžeme úspěšně docílit pokud přemýšlíme způsobem výhra-výhra a jsme schopni nejprve naslouchat a porozumět druhým a teprve poté empaticky vyžadovat a docílit pochopení svých myšlenek, názorů a postojů. *„Vážít si mentálních, emocionálních a psychologických odlišností je základním předpokladem synergie. Abychom si dokázali odlišnosti vážít, musíme si uvědomit, že nikdo nevidí svět takový, jaký je, ale každý člověk vnímá svět kolem sebe v souladu s tím, jakým je on sám“* (Covey, 2016, s. 282). Opět se v této disciplíně opíráme o dovednost řídit mentální modely, umět posouvat svá vlastní paradigmata. Celý koncept učící se organizace je mezi jednotlivými disciplínami propojený a zároveň prorostlý konceptem leadershipu.

„Synergie je efektivnost v prostředí vzájemnosti – je to týmová práce, vytváření týmů, rozvíjení jednoty a tvůrčího jednání s ostatními lidmi“ a také týmové učení - rozvíjení hodnoty jednotlivců a týmu (Covey, 2016, s. 288).

2.1.5 Systémové myšlení

Poslední pátá disciplína učící se organizace je v podstatě průřezovou disciplínou, která prochází všemi předchozími – osobním mistrovstvím, mentálními modely, utvářením a sdílením společné vize a týmovým učením. Díky systémovému myšlení se kruh uzavírá. Systémové myšlení je spojovací prvek, obratný „oslí můstek“ mezi minulostí, přítomností a budoucností organizace. *„Systémové myšlení ukazuje, jak jsme vytvořili to, co v současnosti máme“* (Senge, 2016, s. 226).

Senge definuje celkem jedenáct zákonů této poslední páté disciplíny (Senge, 2016, s. 75-85):

- *„Příčinou dnešních problémů jsou včerejší řešení“* (Senge, 2016, s. 75). Zákon nás navádí do minulosti, kterou bychom měli prozkoumat. Klíčem k identifikaci problémů jsou řešení jiných problémů v minulosti. Veškerá akce vyvolává v systému reakci, nic se neděje bezdůvodně. Jinými slovy tak platí, že je podstatné řešit příčinu problému, nikoli jen

samotný problém. Tento proces můžeme spojit s principem efektivity z konceptu 7 návyků, který vystihuje cyklus tří činností „*pochop-udělej-získej*“ (Covey, 2016, s. 47-59). Pokud se zisk vytratí a vystřídá ho problém, je čas si připomenout předchozí krok či kroky a ty se snažit pochopit a podle toho dále jednat. Lze usuzovat, že učící se organizace si je vědoma svých rozhodovacích procesů, které má zaznamenané. Ví, co jim předcházelo a proč bylo konkrétním způsobem rozhodnuto. To dává značnou výhodu při pohledu zpět, při hledání příčin problému v rozhodnutích minulosti.

- „*Čím silněji tlačíme, tím silněji systém tlačí zpět*“ (Senge, 2016, s. 76). Přílišná snaha a čím dál větší tlak na překonávání překážek je strůjcem překážek nových, vzniklých vlastním přispěním. Tento zákon jednoduše sděluje, že přílišná snaha škodí. Lze ho spojit s Coveyho okruhem vlivu a okruhem zájmu. Čím víc se soustředíme na svůj okruh zájmů (věci, které nemůžeme přímo ovlivnit) tím víc se nám zužuje okruh vlivu (oblast na kterou skutečně můžeme působit). Pokud se snažíme ovlivnit věci, které ovlivnit nemůžeme (nebo jen nepřímo), snažíme se jednoduše víc a víc. Tlačíme víc a víc, ale vynaložené úsilí se nám do výsledku nepromítá. Pouze si ubíráme síly na ovlivňování okruhu, kde skutečně můžeme něco změnit, vyřešit, něčeho docílit (Covey, 2016, s. 91-94).

- „*Chování se zlepšuje předtím, než se začne zhoršovat*“ (Senge, 2016, s. 77). Učící se organizace nečeká na problém, který bude řešit, učící se organizace problémům předchází a investuje do prevence. Tento přístup vystihuje i proaktivita návyku 1. Proaktivní lídr je nositelem změny, nositelem rozvoje. Neustále ovlivňuje a podporuje žádoucí chování. Je si vědom a naplňuje svou roli strážce hodnot. Nedovolí, aby jednoduše „spadl řetěz“.

- „*Snadná východiska z obtížné situace obvykle vedou zpět*“ (Senge, 2016, s. 78). Chování podporující nesystémové myšlení, jako je reaktivita, pohodlnost nebo netrpělivost nejsou v učící se organizaci podporována. Na základě osobního mistrovství, týmového učení a vytvořené synergie se v organizaci mění status quo. Učící se organizace neřeší nové problémy starým řešením. Naopak produkuje nové nápady a inovace stávajících systémů. Řešení tvoří na míru aktuálních problémů. Opět můžeme podstatu tohoto zákona připodobnit reaktivitě a proaktivitě návyku 1 a také k synergii návyku 6. Úspěšnost závisí na dovednosti být proaktivní, vytvářet si vlastní příležitosti a v týmu hledat nové „třetí alternativy“.

- „*Léčba může být horší než onemocnění*“ (Senge, 2016 s. 79). Senge léčbou vystihuje špatné, právě to jednoduché a známé řešení, které dlouhodobě ke zlepšení nepřispěje. Ba

naopak dlouhodobě může situaci zhoršit (Senge, 2016, s. 79). To, co naopak situaci zlepšuje, je hluboké pochopení a porozumění věci, problému nebo hrozby. Můžeme sledovat spojitost s návykem 5, ale samozřejmě také s paradigmaty (mentálními modely) a principy efektivity (pochop – udělej - získej).

- *„Rychlejší bývá pomalejší“* (Senge, 2016, s. 80). Význam tohoto, obecně známého rčení je jasný. Učíci se organizace má vlastní „optimální“ tempo. Neukvapuje se, neprodukuje nápady a projekty bezmyšlenkovitě, naopak. Je si vědoma toho, že musí vycházet a neustále být v souladu s celým systémem. Tato náročná podmínka neumožňuje jednat nepromyšleně, tato podmínka plně podporuje systémové myšlení. Jednoduše někdy je rychle pomalu a pomalu je rychle.

- *„Příčina a následek nemají těsnou návaznost v čase ani prostoru“* (Senge, 2016, s. 80). Zákon opět upozorňuje na to, že nic není tak jednoduché, jak se zdá. Následky dané konkrétní příčinou vyplavou na povrch v jiném čase (zpravidla v době, když si již na příčinu nevzpomínáme) a také v jiném místě, v jiné oblasti organizace. Není proto jednoduché si tyto dva na sobě skrytě závislé jevy spojit, dobře je identifikovat a vyřešit. Receptem na to jak to zvládnout, je opět systémové myšlení. Nový způsob myšlení, který produkují lidé s vysokou úrovní osobního mistrovství, kteří jsou motivovaní společně sdílenou vizí a mají skutečně dobrý vztah k organizaci i týmu, ve kterém se společně rozvíjí. Umění systematicky myslet předpokládá znalost daného systému.

- *„Malé změny mohou přinést velké výsledky – avšak oblasti, v nichž je jejich účinek nejvyšší, jsou často ty nejméně zřejmé“* (Senge, 2016, s. 81). Vše se nedá naplánovat a nic není samozřejmé. Lépe plánovat a lépe předpokládat se nám podaří až po dokonalé znalosti daného procesu, konkrétního kontextu a ponaučení ze situací z minulosti. Opět bychom mohli k dosažení tohoto nového myšlení aplikovat princip efektivity (pochop – udělej – získej) a zaměření se na okruh vlivu nikoliv na okruh zájmu.

- *„Můžete nechat vlka, aby se nažral, a koza může zůstat celá, ale ne současně“* (Senge, 2016, s. 83). Můžeme chtít vše? Můžeme, ale ne hned. Je naprosto reálné dosáhnout dvou vzájemně se vylučujících cílů jako například: „za nízké náklady, vyrábět ve vysoké kvalitě“ Zní to jako nonsens? Pro někoho ano, ale ne pro týmy učící se organizace. Ty vědí, že je to reálné, jen je zpravidla potřeba dosahovat obou cílů zvlášť a postupně, nejprve jeden a potom ten druhý. Návrh procesu a plánu dosažení cíle je pro tento tým, kde spolupracují

a empaticky komunikují jednotlivci s vysokou úrovní osobního mistrovství dosažitelným výsledkem jejich systémového myšlení. Týmy učící se organizace zvládnou na první dojem vylučující se cíle díky vzájemnému dialogu, vyvažování mentálních modelů a hledání třetích alternativ.

- *„Když rozpůlíme slona, nedostaneme tak dva malé slony“* (Senge, 2016, s. 84). Dvě oddělení jedné organizace jsou stále jedna organizace. Hlavním obsahem tohoto zákona je myšlenka, jež se snaží vyjádřit, že potenciál změny se nachází v interakci mezi jednotlivými částmi organizace a ne v jejich striktním oddělení. Pořád je to celek a v něm existující procesy a vzájemné vazby, které jsou pro učící se organizaci podstatné. Učící se organizace své jednotky nepreparuje, ačkoliv mohou být odlišné a zpracovávat jiný druh činností, to co je nejdůležitější je jejich propojení s celkem v rámci organizace. *„Živé systémy jsou celistvé“* (Senge, 2016, s. 84). Synergie, spolupráce a vzájemný prospěch předurčuje pospolitost, propojení a celistvost učící se organizace. Celistvost učící se organizace se rodí ze synergie, spolupráce týmu a vzájemného prospěchu.

- *„Na nikoho a na nic nesvalujte vinu“* (Senge, 2016, s. 85). Učící se organizace není závislá. Lidé, kteří ji tvoří, jsou odpovědní, proaktivní a nezávislí mistři svých dovedností, kteří umí s pochopením a respektem k odlišnostem existovat ve vzájemnosti. Ve vzájemnosti v jednom jediném celku, ve kterém všichni vědomě nesou odpovědnost za své činy.

„Systémové myšlení dnes potřebujeme mnohem více než kdykoli v minulosti, neboť začínáme být pohlcováni složitostí. Lidstvo je snad poprvé v historii schopno vytvářet mnohem více informací, než je kdokoli schopen vstřebat, rozvíjet mnohem větší vzájemné závislosti, než je kdokoli schopen řídit, a urychlovat změny tempem, jemuž žádný jedinec nemůže stačit.“ (Senge, 2016, s. 87)

2.2 Škola jako učící se organizace

„Škola jako učící se organizace má kapacitu měnit a adaptovat rutinní procesy do nového systému a její členové se individuálně a společně učí tak, aby naplňovali přijatou vizi“ (Tomengová, 2017, s. 69).

Prostředí školy je samozřejmě velmi specifické a segment školství velmi různorodý. Odborná i laická veřejnost školy řadí buď do oblasti specifických organizací anebo mezi organizace běžné. Záleží na tom, jak škola působí, jak se profiluje. *„Jedinečný ráz každé školy dodává způsob, jakým škola formuluje svou dlouhodobou představu, středně i krátkodobé cíle, jak vytváří či přizpůsobuje struktury a procesy, kultivuje svou kulturu, nakládá se zaměstnanci a materiálními zdroji, komunikuje s vnějším prostředím apod.“* (Pol, 2007, s. 12). Zde je prostor k tomu, aby se škola stala specifickou organizací – učící se školou. V dnešní době rychlých, dynamických změn by škola měla být organizací *„která podporuje učení svých členů a sama se neustále transformuje. Organizací, kde se lidé na všech úrovních snaží stále rozvíjet své schopnosti dosahovat žádoucí výsledky, individuálně i ve vzájemnosti“* (Pol, 2007, s. 61). Od začátku 90. let se od škol vyžaduje jejich vnitřní rozvoj a neustálá adaptace na reformní požadavky. Přesto *„paradoxně i nadále neplatí, že školy patří k místům, v nichž mohou dospělí lidé dostatečně účinně komunikovat, spolupracovat a učit se jeden od druhého. To je o to významnější, že škola by měla nabízet mladým lidem model, v němž jsou dospělí otevření k vytváření a rozvíjení prostředí, kde dominují společné učení a spolupráce“* (Pol, 2007, s. 71). Textů odborné literatury s možnými přístupy, jak se učící se organizací stát a s popisem takovéto organizace není málo. Pořád se však některým odborníkům i části veřejnosti zdá nejasné, co by taková škola měla dělat, jakým způsobem by se měla transformovat. Tomengová v tomto směru uvádí, že i přesto, že koncept školy jako učící se organizace inspiruje značnou část pedagogických pracovníků a managementu škol, je zatím nejasný a na základě výzkumu existuje jen málo důkazů, že je tento koncept školy efektivní a to jak na úrovni organizace, tak na úrovni vzdělávacích výsledků žáků (Tomengová, 2017, s. 64). Příčinu nedostatku tohoto resumé může vysvětlovat skutečnost, že transformace na učící se organizaci je dlouhodobá záležitost a je výsostně individuálním dle jednotlivých, různorodých prostředí formovaným rozvojem. Z tohoto důvodu nelze očekávat, že odborná literatura poskytne managementu škol text,

coby zaručený návod, který bude instruovat školy jak se transformovat na úspěšnou učící se organizaci v jednotlivých, zaručených krocích. Aby se mohla škola adaptovat na vnější rychlé změny, na vnější systém „chaosu“, musí mít vyladěný svůj vlastní systém. Bez uvědomění si struktury systému a jeho cíleného transformačního vedení a harmonizace nebude tento systém flexibilní a s vnějším systémem ve vzájemné efektivní interakci. Výsledky analýz a výzkumných šetření z oblasti učících se škol nejsou vždy zcela nejasné. Neposkytují konkrétní kroky ale specifické znaky, které se ve zkoumaných učících se organizacích objevují. Dle Pola bývá pro učící se školy typické toto konkrétní, specifické chování a myšlení (Pol, 2007, s. 63-64):

- *Jednání s učiteli jako s odborníky* – učitelé se zajímají o individualitu svých žáků a jsou ostře proti rutině ve vzdělávání, vedení školy – škola má důvěru ve své učitele a v jejich schopnosti a dovednosti. Toto potvrzuje disciplínu učící se organizace v pojetí Sengeho osobního mistrovství a také důvěryhodné prostředí kultury leadershipu.
- *Vytváření podmínek pro kvalitní další vzdělávání učitelů*
- *Povzbuzování a motivování učitelů k přijetí role učitelských lídrů – ředitelé jsou „lídry lídrů“* – leadership je především o inspirování, motivování a o zrodu dalších lídrů. Výjimeční lídři přenášejí odpovědnost a motivují zaměstnance k převzetí této odpovědnosti a větší participaci na chodu organizace.
- *Podpora spolupráce* – „spolupráce je vysokou hodnotou učící se školy“ (Pol, 2007, s. 65). Jako podpora a efektivní nástroj spolupráce mezi učiteli fungují Coveyho návyky ze společného vítězství -návyk 4 Myslete způsobem výhra-výhra, návyk 5 Nejdříve se snažte pochopit a potom být pochopeni, návyk 6 Vytvářejte synergii. Spolupráce ve školním prostředí má však svá výrazná specifika. Dobrá spolupráce mezi učiteli vytváří prostředí důvěry a rozvoje. „Učitelé diskutují o vyučující praxi, jsou přístupní vzájemným a poměrně častým hospitacím, poskytují si zpětnou vazbu, společně s kolegy plánují, vytvářejí, ověřují a hodnotí vyučovací materiály a učí se jeden od druhého“ (Little in Pol, 2007, s. 67). Ovšem ne všechny typy spolupráce mezi učiteli jsou přínosné ve smyslu rozvoje organizace. Little dále uvádí, že učitelé mezi sebou spolupracují v rámci čtyř úrovní kolegiálních vztahů (Little in Pol, 2007, s. 67) – 1. *společenská konverzace*, 2. *pomoc a podpora*, 3. *sdílení*

a výměny názorů a zkušeností a 4. společná práce, která má jako jediná z uvedeného výčtu potenciál měnit status quo. Spolupráce ve školním prostředí má však značné, specifické bariéry. „Běžné školní uspořádání vede k tomu, že učitel tráví většinu času ve třídě s žáky, oddělen od kolegů – učitelů a tato izolovanost není vždy dostatečně kompenzována“ (Pol, 2007, s. 69). Další bariérou je také nedostatečná péče o začínající učitele, přestože se jí věnuje poslední dobou velká pozornost a faktor nedostatku času. Tyto bariéry jednoznačně brání vzájemným dialogům a týmovému učení. Pokud je začínající učitel přímo „vhozen do vody“ často se namísto od kolegů učí z metody „pokus – omyl“. „Není divu, že mnohdy utíká k modelům svých vlastních učitelů, tedy k době, kdy byl sám žákem. Ve školách se tak mohou konzervovat postupy realizované po desetiletí“ (Pol, 2007, s. 69). Péče o začínající učitele je i z pohledu učící se školy klíčová, proto je patrná také v dalším specifickém stylu chování této organizace (viz následující bod).

- *Vhodné zapojování nových členů organizace – začínající učitelé a noví zaměstnanci jsou zapojováni do veškerého chodu organizace na základě znalosti jejich osobního rozvojového potenciálu. Tento bod souvisí také s pojmy kolegialita a individualita a samozřejmě se synergií týmu. „Kolegialita by neměla potlačovat individualitu, naopak by měla spojovat sílu a tvořivost jedinců organizace“ (Pol, 2007, s. 71). Týmové učení jednoduše nezastiňuje osobní mistrovství jednotlivých členů učící se školy.*
- *Úspěšné působení v rámci vnějšího prostředí – učící se škola jedná se svými rodiči, žáky a ostatními subjekty jako s důležitými a především skutečnými partnery.*
- *Snaha o celostní pohled na školu a zaměření se na to důležité - okruh vlivu, vědomí důležitosti existence školy (poslání, sdílená vize) a její rozvoj ku prospěchu žáků.*
- *Věnování pozornosti každodenního řízení chodu školy – učící se škola má zaznamenané své rozhodovací procesy, řízení je transparentní a ve škole existuje tzv. „zkušenostní banka“ „Školy věnují pozornost dokumentování svého rozvoje a práci s touto dokumentací. Tyto procesy jsou zvěčňovány, lze se k nim vracet a reflektovat je“ (Pol, 2007, s. 70). Jednoduše učící se škola ovládá disciplínu systémového myšlení.*

Dle výzkumných šetření (Pol, Lazarová, 1999) se ukázalo, že české školy v období konce 90. let trápila především nízká míra spolupráce (a to jak malá ochota, tak i schopnost učitelů), dále sdílení zkušeností z vyučující praxe a nízká míra participace na vedení a řízení školy. Z výzkumu vyplynuly následující největší překážky spolupráce učitelů. Překážky definovali ředitelé základních škol takto (Pol, 2007, s. 71):

- 1) **Nedostatek času** (38 %),
- 2) situace ve školství (**nedostatečné financování, nízká učitelská prestiž, vysoké úvazky, neprovedené žádoucí změny ve školství**) (31%),
- 3) **mezilidské vztahy** (špatná atmosféra ve škole, feminizace, mezigenerační neporozumění, nedůvěra, závist a rivalita, sobectví a individualismus, netolerance) (25%),
- 4) osobní překážky (strach, ostych, nejistota, nízké sebevědomí, pohodlnost, neochota, nezájem, únava, uzavřenost, **nedostatek sil**) (22%)
- 5) jiné překážky (organizace práce, nedostatky v kvalifikaci a dalším vzdělávání pedagogů, složení učitelského sboru) (14%)

S těmito výsledky výzkumného šetření resonovaly také výsledky téhož výzkumného šetření provedeného s učiteli základních škol. Shody jsou označené ve výše uvedeném přehledu tučně. Nejvíce alarmující je však na tomto výzkumu fakt, že „*ani jedna skupina respondentů nespojovala tyto překážky se způsoby vedení a řízení školy. S tím koresponduje i to, že jen každý pátý ředitel školy věřil v možnosti vedení školy pozitivně ovlivňovat a rozvíjet spolupráci učitelů ve škole*“ (Pol, 2007, s. 72)! Takže jen každý pátý ředitel školy si byl vědom své klíčové role – role lídra. Můžeme se domnívat, že toto povědomí se v současnosti již více rozšířilo, ale stále se mnohým může zdát, že konkrétní a přímý návod, jak tuto klíčovou roli pojmout a využít, je skrytý. On však není skrytý, je jen výsostně individuální a rodí se z každodenní tvůrčí práce a spolupráce vedoucího pracovníka a jeho týmu. Ku pomoci lze nabídnout „pouze“ specifické charakteristiky práce vedoucích pracovníků, coby lídrů ve školním prostředí, které pozitivně ovlivňují transformaci učící se školy. Leithwood, Jantzi a Steinbach (1998) stanovili na základě výzkumného šetření s učiteli škol těchto osm specifických charakteristik práce vedoucích pracovníků (Leithwood, Jantzi, Steinbach in Pol, 2007, s. 73).

Vedoucí pracovníci:

- 1) formulují vizi a diskutují o ní,
- 2) snaží se, aby lidé v organizaci přijali společné cíle,
- 3) kladou v rámci kvality práce důraz na vysoká očekávání,
- 4) jsou vhodným vzorem,
- 5) poskytují individualizovanou podporu,
- 6) poskytují intelektuální stimulaci,
- 7) budují produktivní kulturu školy,
- 8) snaží se vytvářet ve škole struktury, které podporují účast lidí na rozhodování.

S těmito specifickými charakteristikami lze jednoznačně spojit koncept leadershipu.

Pozornému sledujícímu současného segmentu školství jistě neujde fakt, že se současné trápení a bariéry od výsledků výzkumu z konce 90. let příliš nezměnily, i přesto, že obraz školy současnosti je pro mnohé jasnější. Některá tvrzení uvádějí také respondenti výzkumného šetření této práce.

Škola musí mít svou jasnou a sdílenou vizi, která přitahuje účastníky vzdělávání a která škole pomáhá v obrovském množství informací a neustále se rodících novinek držet své priority a směr a zároveň nedá uhasnout nadšení a proaktivitě. Vizí, která bude motivovat všechny jednotlivce tak, aby přijali a odpovědně plnili cíle svého rozvoje, různorodé a jedinečné výzvy osobního mistrovství.

Škola potřebuje lídra, který podporuje skutečně silné stránky jednotlivců a inspiruje je ke společnému sdílení, tvoření a vytváření společných „nových“ myšlenek. Škola jako učící se organizace musí sršet touhou po vzdělávání a podporovat všechny efektivní způsoby učení se, vzdělávání a rozvoje a to na všech úrovních. Měla by podporovat vzdělávání celou osobností a to jednoduše proto, protože vlastní systém pojímá také jako sofistikovaný celek. Učící se organizace není systém ala neživý stroj, je to živý organismus citlivý na reakce tisíce různých vlivů, které ovlivňují jednotlivé dopady. Stejně citliví a vnímaví jsou také lidé učící se organizace. Vzdělávání je tady logicky stejně celostní a nezaměřuje se jen na učení se tvrdých dat. Škola v tomto pojetí by měla na všech úrovních sladovat „*kognitivní*

elementy (intelekt), emocionální stránky (překvapení, vášně) i prožitkové elementy (sebedůvěra, sebekázeň, nadšení z objevování)“ (Rogers, 2014, s. 258).

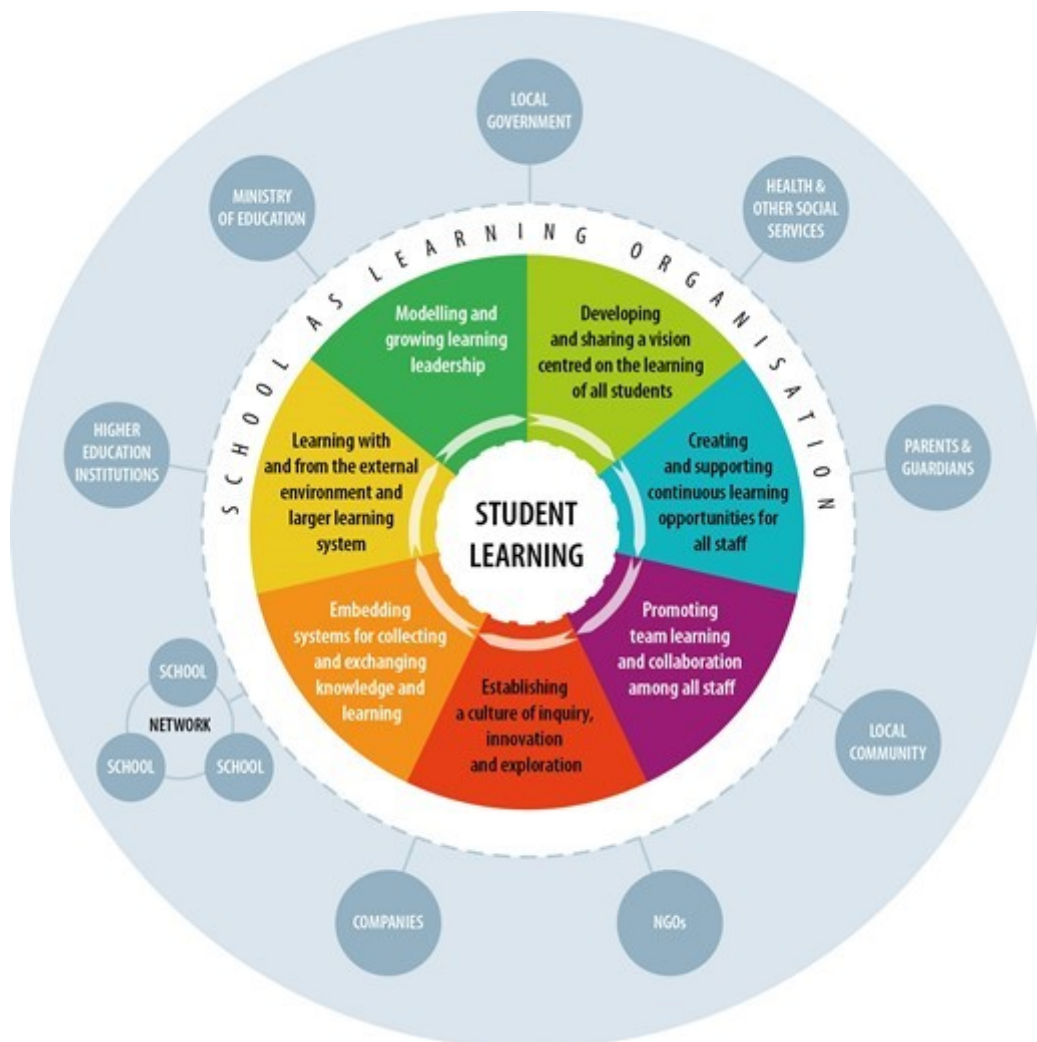
Škola potřebuje týmy schopné respektu k odlišnostem, empatické komunikace a jejich vzájemnou synergii. Týmy, které vedou podnětný dialog a nebojí se zpochybňovat status quo. Týmy, které umí a baví spolupracovat a ve kterých je kolegialita a individualita ve vzájemné harmonii.

Škola by měla chápat a posouvat svá systémová paradigmat. To ji umožní jednotlivci, kteří se svá paradigmat měnit nebojí a které zajímají paradigmat druhých.

Škola podporuje kulturu vzájemnosti a pospolitosti. Deklaruje společně sdílené hodnoty. Všichni jsou součástí jednoho celku, jednoho systému a všichni v něm mají své role. Učení jednotlivce, učení týmů, učení organizace přispívá tomuto systému.

„Pro úspěch společného učení a spolupráce je třeba, aby lidé jasně chápali, kam a proč škola směřuje, jak jejich učení a spolupráce do tohoto směřování zapadají, jakou budou mít tyto procesy podobu a jaký z toho budou mít prospěch i oni sami. Nejde o samozřejmost, ale o potřebu stálého společného vyladování, objasňování, diskutování, případně modifikování cíle a postupu k němu – v zájmu toho, aby mohlo jít o společné cíle a o společný postup“ (Pol, 2007, s. 79).

2.2.1 Integrovaný model školy v pojetí učící se organizace



Obrázek 2 Integrovaný model školy - učící se organizace

Zdroj: <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

„Školy se dnes musí učit rychleji než kdykoli předtím, aby se účinně vyrovnaly s rostoucími tlaky rychle se měnícího prostředí. Mnoho škol však dnes vypadá stejně jako před generací a příliš mnoho učitelů nevyvíjí pedagogiky a praktiky potřebné pro splnění rozmanitých potřeb žáků 21. století.“ (Schleicher, 2019)

OECD se snaží díky svým publikacím vycházejících z odborné literatury na téma učící se organizace zvýšit míru společného chápání a porozumění tomuto konceptu. Srozumitelně tak tento koncept popisuje a předkládá obecný, integrovaný model školy jako učící se organizace (viz obrázek č. 2, s. 37) Tento model identifikuje sedm zastřešujících "akčních" dimenzí:

- 1) rozvoj a sdílení vize zaměřené na učení všech studentů;
- 2) tvorba a podpora příležitostí ke kontinuálnímu a nepřetržitému učení pro všechny zaměstnance;
- 3) podpora učení týmů a spolupráce mezi zaměstnanci;
- 4) vytvoření kultury inovace, bádání a průzkumu;
- 5) zavedení vnitřních systémů pro shromažďování a výměnu znalostí a učení;
- 6) učení se s vnějším prostředím a zároveň i z něj, komplexní systém učení;
- 7) modelování a rozvoj vedení při učení.

Těchto sedm dimenzí prostupují čtyři transversální témata – důvěra, čas, technologie a společné myšlení. Dle popisu OECD se tyto jednotlivé dimenze v praxi projevují zhruba následovně. „*Sdílení vize podporuje školní výsledky i výsledky organizace. Výuka a učení se směřuje směrem k realizaci vize. Všichni zaměstnanci se nepřetržitě zapojují do učení se. Noví zaměstnanci jsou podporováni technikou mentoringu. Zaměstnanci se učí pracovat společně jako tým. Důvěra a vzájemný respekt jsou základní hodnoty. Zaměstnanci společně výsledky učení reflektují a sdílí. Profesní rozvoj je založen na hodnocení a zpětné vazbě. Zaměstnanci chtějí příležitosti a výzvy k učení. Škola sleduje vnější prostředí. Lídři ve škole jsou proaktivní a jsou nositeli změny. Lídři ve škole podporují leadership a pomáhají rozvíjet a inspirují ostatní lidry. ICT je široce využíváno pro usnadnění spolupráce, komunikace, výměně znalostí a pro spolupráci s vnějším prostředím*“ (Anon, 2019). Integrovaný model učící se školy shrnuje současné výsledky výzkumných šetření v oblasti specifických činností, jednání a myšlení podporující transformace škol na učící se školy. Propojení učící se školy, konkrétně jejího integrovaného modelu školy s konceptem leadershipu je na teoretické úrovni nepopiratelné. „*Školy se potřebují učit od světa, který je obklopuje a aplikovat naučené v nových podmínkách. V tomto kontextu odborníci na vzdělávání, učitelé a studenti volají po změně školy na učící se organizaci*“ (Tomengová, 2017, s. 63).

3 Profesní rozvoj pedagogických pracovníků

„Cílem profesního rozvoje je zdokonalování profesionality učitelů za účelem zlepšování kvality procesů výchovy a vzdělávání žáků a rozvoje škol“ (Pavlov, 2017, s. 27).

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je jádrem školy - učící se organizace. Profesní rozvoj má mnoho podob a forem. Cílem této práce ale není rozvoj pedagogů z pohledu klasifikace jeho možných forem, metod či prostředků. Cílem je se na profesní rozvoj pedagogů a ono povinné DVPP (Další vzdělávání pedagogických pracovníků) ve školách podívat malinko jinak než legislativní optikou a zapomenout na to, že je „hlavně“ povinné. To, co je důležité zesilovat, je, že má být podporované, cílené, efektivní a hlavně chtěné, smysluplné, plné nadšení a vysokých kvalit. O akreditovaná osvědčení zde vůbec nejde.

Z pohledu konceptu Coveyho 7 návyků a z pohledu konceptu učící se organizace zastupuje rozvoj pedagogických pracovníků již několikrát zmíněné osobní mistrovství, osobní vítězství a pravidelné ostření pily. Již několikrát bylo zmíněno, že v dnešní době změn a nových technologií je potřeba se vzdělávat a rozvíjet. Zapomeňme ale na chvíli na rychle se měnící svět a soustředme se na hlavního účastníka dalšího vzdělávání a jeho motivy. *„Pocit vyvolává potřebu – příjemný pocit potřebu svého zachování, nepříjemný pocit potřebu změny. Tyto potřeby jsou příčinami našeho chování a můžeme jim říkat motivy“ (Plamínek, 2013, s. 56).* Pedagog by měl mít ze svého rozvoje a ze své práce dobrý pocit, aby související činnosti nejen zachovával, ale hlavně dále rozvíjel. Dobrý pocit bezesporu vyvolává zlepšování silných stránek. Tato myšlenka navazuje na koncept autentického nebo pozitivního leadershipu, kde jsou právě silné stránky a přiměřená výzva strůjcem flow a tím tedy ukazatelem směru dalšího rozvoje. V rámci dalšího vzdělávání jednotlivých pedagogů se rozvíjí a prohlubují silné stránky. Slabé stránky je potřeba identifikovat i s jejich vlivy a dopady a s tímto vědomím je částečně eliminovat, zmírňovat, nikoli však je zcela napravovat. *„Lidi nemůžete „napravit“, ale můžete je motivovat, podporovat, angažovat a povzbuzovat. Vynikajícím prostředkem k tomu je zaměřit se na jejich silné stránky“ (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 28).*

Jak tedy postavit profesní rozvoj pedagogických pracovníků, aby byl efektivní?

Dle Coveyho se lze schopnostem a dovednostem naučit a pomocí průběžného vzdělávání a školení je dále rozvíjet (Covey, 2011, s. 164). Pro efektivitu je podstatné právě, které dovednosti a schopnosti jednotlivců budou rozvíjeny, jakým způsobem a kým budou podporovány a s kým a jak budou dále sdíleny. „*Zkvalitňování profesních kompetencí učitelů všech škol je úzce propojené též s kvalitou práce školského managementu a jeho potenciálem poskytovat podporu efektivním metodám a formám profesního učení v podmínkách pracoviště – učící se školy*“ (Pavlov, 2017, s. 39).

K tomu, aby líder/ ředitel školy zjistil jakým směrem své zaměstnance rozvíjet, mu pomůže několik vhodných nástrojů. Tím prvním a vždy dostupným je empatická komunikace a zájem o daného pedagogického pracovníka. V rámci pravidelných rozhovorů, zpětných vazeb, hodnocení a sledování jeho práce se dají rozpoznat jeho silné stránky a také ho motivovat k jejich rozvoji. Tou nejjednodušší věcí je se na oblast zájmu a silných schopností a dovedností přímo zeptat. Zeptat se pedagoga na jeho představu, osobní poslání a vizi, která ho již silně v rozvoji směřuje. Diskuze na toto téma ale nemusí být vždy bohatá, ne každému je vlastní a příjemné otevřeně mluvit o svých silných stránkách. Někteří jedinci o sobě tímto způsobem nepřemýšlí a některým je naopak bližší dlouze a barvitě hovořit pouze o svých slabých stránkách a nedostacích. Zde se otevírá prostor pro citlivého lídra, který věnuje čas poznání konkrétnímu jedinci, věří a poukazuje na jeho rozpoznané silné stránky natolik silně, že si jich bude vědom a bude v ně věřit i on sám. Toto však není a nesmí být manipulace. Líder nedosahuje svých osobních cílů, prospěchů a cílů organizace skrze své zaměstnance, kteří plní to, co on řekne. Líder inspiruje, vede - podporuje své zaměstnance k naplnění jejich vlastních cílů, které se snoubí s cíli organizace. Líder pomáhá svým zaměstnancům dosáhnout vlastního sebeuvědomění a následného rozvoje. Podle Mühlfeita je pro efektivní rozvoj důležité komplexní osobní sebeuvědomění, vnitřní znalost toho, jak na tom jsem (Mühlfeit & Costi, 2017, s. 25-27). Dalším doplňkem k tomuto tvořivému dialogu může být osobnostní dotazník. Vzhledem k využití v rozvoji pedagoga je uveden jako možný příklad vhodného nástroje StrengthsFinder 2.0 od společnosti Gallup. Na základě široké škály otázek je vyhodnoceno zhruba pět hlavních talentů, které je žádoucí rozvíjet a pět oblastí, které tvoří spíše ty slabé stránky. Dobrý líder jistě ví, že nejde jednoduše stavit profesní rozvoj bez osobnostního, konkrétního zaměření a osobní iniciativy. Dle individuálního potenciálu poté volí vhodné metody, formy a nástroje. Při tom všem si je

vědom toho, že vysoká úroveň mistrovství se bez vnitřní motivace a touhy rozvinout nedá. *„Znalost představuje teoretické paradigma – znamená vědět co dělat a proč to dělat. Mít schopnost znamená umět to udělat. Touha je motivace – chtít to udělat* (Covey, 2016, s. 61). V současné době se rozvíjejí bohaté nabídky pro osobnostně profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Účastník dalšího vzdělávání si tak může vybrat z forem a metod jako je: workshop, seminář, školení, sdílení, development a assesment centrum, koučink, mentoring, supervize a jiné.

Lze se domnívat, že učící se organizace má sofistikovaný systém dalšího osobnostně profesního rozvoje a vzdělávání. Tato oblast vychází z celkové vize organizace a má stanovené své strategie a dílčí plány. Nabídku vzdělávání a rozvoje učící se organizace sdílí a má vytvořený systém její kvality a systém následného sdílení. Své uplatnění v profesním rozvoji pedagogických pracovníků a konceptu učící se organizace mají také příbuzné pojmy - znalostní management a organizační učení. *„Snahy dosáhnout charakteristik učící se organizace se realizují prostřednictvím rozvoje organizačního učení, které lze chápat jako proces zásadně ovlivňující výkon organizace a vyvolávající změny kognitivního i behaviorálního charakteru“* (Pol, 2013, s 12, 13).

Individuální přístup, empatická komunikace, spolupráce a týmové učení, vize, strategie a jasné dílčí plány, zpětná vazba, implementace, vzájemné sdílení a otevřený dialog jsou těmi hlavními devízami efektivního rozvoje pedagogických pracovníků.

„Organizace se učí pouze prostřednictvím jednotlivců, kteří se učí. To, že se učí jednotlivci, ovšem není zárukou organizačního učení. Avšak bez učících se jednotlivců nemůže k žádnému organizačnímu učení dojít“ (Senge, 2016, s. 145).

4 Shrnutí

Cílem práce je shromáždění názorů na koncept Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástroje leadershipu. Na základě těchto zjištění definovat roli leadershipu v konceptu učící se organizace v prostředí školy, popsat vzájemný vztah a vazby leadershipu na koncept učící se organizace a oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnotit jejich míru důležitosti z hlediska efektivity a úspěšnosti učící se organizace v prostředí školy.

Odborné literatury, která pojednává o leadershipu jako o tvůrčím, inspirujícím vedení lidí a o konceptu učící se organizace není málo. Odborné teorie, ze kterých vychází tato diplomová práce, zcela jistě potvrzují vzájemnou vazbu těchto konceptů. Kapitoly teoretické části práce vymezují jednotlivé centrální pojmy a poukazují na evidentní vazby, vztahy a vzájemné prolínání se leadershipu, konkrétně Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí a konceptu učící se organizace vyjádřeného pěti hlavními disciplínami. Oba tyto koncepty mají nepopíratelný vliv na oblast profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Profesní rozvoj je závislý na leadershipu, škola v pojetí učící se organizace je závislá na profesním rozvoji pedagogických pracovníků a na leadershipu. Díky leadershipu a profesnímu rozvoji je umožněno efektivní transformační vedení. Coveyho 7 návyků účinně startuje profesní rozvoj a plně vystihuje leadership a to jak v jeho hlavní devíze (stanovování vize, strategie, cílů, získávání lidí a utváření kultury), tak také v jeho přesahování do managementu (organizování, plánování, komunikační systémy a jiné). Celoškolní rozvojový program vycházející z filozofie jednotlivých principů 7 návyků je transformační program, který po zvládnutí procesů a osvojení si jednotlivých principů mění školu na učící se organizaci – učící se školu.

5 Výzkumná část

V teoretické části diplomové práce byly na základě studia odborné literatury popsány hlavní pojmy práce – leadership, učící se organizace, profesní rozvoj pedagogických pracovníků a celoškolní rozvojový program „I ve mně je lídr“ s principy 7 návyků skutečně efektivních lidí S. R. Coveyho. Ve výzkumné části diplomové práce budou tato zjištění o vzájemném vztahu popsaných pojmů, především funkce leadershipu v konceptu učící se organizace vyhodnocována a dávana do souvislosti s výsledky výzkumného šetření - funkce, funkčnost a přínos konceptu 7 návyků skutečně efektivních lidí Stephena R. Coveyho, míra podpory profesního rozvoje pedagogických pracovníků ve školách zapojených do programu „*I ve mně je lídr*“, stav těchto škol před a po implementaci kultury leadershipu a charakteristik učící se organizace. Výzkumné šetření proběhlo na základě smíšeného, kvalitativního a kvantitativního zkoumání.

5.1.1 Výzkumný cíl, výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem práce je shromáždění názorů na koncept Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástroje leadershipu. Na základě těchto zjištění definovat roli leadershipu v konceptu učící se organizace v prostředí školy, popsat vzájemný vztah a vazby leadershipu na koncept učící se organizace a oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnotit jejich míru důležitosti z hlediska efektivity a úspěšnosti učící se organizace v prostředí školy.

Výzkumný problém závěrečné diplomové práce zní takto: Má leadership vazbu na koncept učící se organizace?

Zjištěná data z výzkumného šetření zodpoví tyto výzkumné otázky:

- Jaké charakteristiky učící se organizace ovlivňuje leadership?
- Jakou funkci má 7 návyků skutečně efektivních lidí S. R. Coveyho v podpoře a samotném profesním rozvoji pedagogických pracovníků?
- Jaký je rozdíl v přístupu a podpoře profesního rozvoje pedagogických pracovníků ve škole s kulturou leadershipu a charakteristikami učící se organizace a ve škole, která kulturu leadershipu a charakteristiky učící se organizace nevykazuje?

5.1.2 Vymezení objektu šetření a respondentů

Výběrovým souborem – objektem šetření jsou na základě záměrného výběru zvoleny školy zapojené do celoškolského rozvojového programu „*I ve mně je lídr*“, který organizuje společnost FranklinCovey, nejen na území České republiky a Nizozemí. Lze předpokládat, že školy, které implementovaly do své kultury tento rozvojový program založený na Coveyho 7 návycích skutečně efektivních lidí a principech leadershipu, mohou poskytnout v rámci výzkumného šetření data, z kterých bude možné sledovat vztah leadershipu a konceptu učící se organizace a zodpovědět tak výzkumné otázky této práce a naplnit její cíl. Školy České republiky a Nizozemí byly vybrány záměrně z důvodu následného porovnání a sledování dvou různých kontextů programu „*I ve mně je lídr*“ a potažmo dvou různých kontextů leadershipu v konceptu učící se organizace. Na území České republiky je program téměř nový a základna těchto škol se teprve rozrůstá. Oproti tomu Nizozemí je prvním evropským státem, ve kterém školy na základě tohoto programu implementovaly kulturu leadershipu do školního prostředí a zároveň je to země s největším počtem zapojených škol do programu „*I ve mně je lídr*“ v Evropě. V tomto rozvoji školy podporuje již 65 let vzdělávací a konzultační společnost CPS.

V České republice se v současné době jedná celkem o pět škol různého typu – mateřská škola, základní škola, gymnázium, základní umělecká škola, z toho čtyři školy jsou státní a jedna škola soukromá. Pro výzkumné šetření byli osloveni ředitelé těchto škol. Všechny těchto pět ředitelů se výzkumného šetření účastnilo a stali se jeho hlavními respondenty.

V Nizozemí se v současné době jedná zhruba o stovku škol, v oficiální mapě webového portálu „*The Leader in me*“ („*I ve mně je lídr*“) je zakresleno celkem 65 škol. Z tohoto počtu 65 oslovených škol se výzkumného šetření účastnilo celkem 14 škol, převážně typu základní školy nacházejících se v těchto Nizozemských provinciích: *Overijssel* - 2 respondenti, *Utrecht* - 2 respondenti, *Limburg* - 2 respondenti, *Gelderland* - 2 respondenti, *Severní Holandsko* - 4 respondenti a *Jižní Holandsko* - 2 respondenti.

5.1.3 Techniky ke sběru dat a analýze

Vzhledem k zaměření diplomové práce a především k výběrovému souboru je zvolená technika sběru dat kombinace metod kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření - rozhovor (někde také uvedený jako interview) a dotazník. „*Interview je výzkumnou metodou,*

kteřá umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. U interview můžeme sledovat také některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek. Obsahem interview jsou otázky a odpovědi. Dává se v něm přednost otevřeným otázkám před uzavřenými. V průběhu interview může výzkumník otázku přeformulovat. Když se mu zdá, že respondent nedostatečně odpověděl, může požádat o vysvětlení odpovědi, může klást dodatečné otázky apod. Interview se dává přednost před dotazníkem tehdy, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi“ (Gavora, 2000, s. 110). Rozhovor tohoto výzkumného šetření je polostrukturovaný, obsahuje připravený okruh otázek k danému tématu práce a dále podle potřeby částečně ponechává volnost respondentovi. Rozhovory jsou zaznamenány na diktafon, následně přepsány a data z nich jsou zpracovány metodou otevřeného kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebírány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2014). Výběrovým souborem pro metodu rozhovoru je 5 ředitelů škol v České republice zapojených do programu „I ve mně je lídr“. Otázky polostrukturovaného rozhovoru identifikují respondenta ohledně délky praxe, pohlaví, identifikují školu podle jejího typu, počtu žáků a učitelů, zaměření a vize školy. Dále se otázky týkají konceptu 7 návyků skutečně efektivních, coby nástroje leadershipu a jeho přínosů a překážek. Zajímají se o proces transformace jednotlivých škol, osobní názor ředitelů na důležitost osobního a společného vítězství v každodenním pracovním životě a o vliv leadershipu na oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků. V závěru rozhovoru jsou respondenti vyzváni k pojmenování klíčových slov a vytvoření vzkazu pro ostatní ředitele, kteří by chtěli na kulturu leadershipu ve své škole zapracovat stejným způsobem. Přehled otázek polostrukturovaného rozhovoru je uveden v příloze 1A, s. 100.

Pro dotazníkové šetření byla vzhledem k vzdálenosti nizozemských škol zvolena forma elektronického dotazníku. Dotazník je vypracován v prostředí GoogleForms ve variantě českého jazyka pro české školy a ve variantě anglického jazyka pro školy v Nizozemí. „Výhodou dotazníkové metody je to, že umožňuje získat informace od mnoha pracovníků během relativně krátké doby“ (Koubek, 2012, s. 78). Dotazník „je způsob písemného

kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2000, s. 99). Pro dotazník diplomové práce je zvolena kombinace uzavřených, polouzavřených, škálovaných i otevřených otázek. Dotazník je ve formě elektronického zpracování spíše rozsáhlejší, nicméně elektronická forma zároveň značně usnadňuje jeho vyplnění. *„Délka dotazníku má být taková, aby výzkumník získal všechny potřebné údaje (a ne delší). Na druhé straně dotazník nemůže být tak dlouhý, aby unavoval respondenty. Délka vyplňování dotazníku závisí i na schopnostech respondentů“* (Gavora, 2000, s. 107). V tomto ohledu je spoléháno na profesionalitu dotazovaných lídrů, na jejich zanícení k tématu leadershipu a učící se organizace, konkrétně ke konceptu Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí a celoškolního rozvojového programu *„I ve mně je lídr“*. Je spoléháno také na to, že lídři oslovených škol mají osvojený princip 4. návyku - „Mysli způsobem výhra-výhra“ a proto je všem účastníkům tohoto výzkumného šetření v průvodním dopisu nabídnuto následné sdílení této diplomové práce a poskytnutí výsledných zjištění výzkumného šetření. Dotazník podobně jako rozhovor identifikuje respondenta ohledně délky praxe, pohlaví a identifikuje školu podle jejího typu. Dále se dotazuje na jednotlivé oblasti školy a koncept 7 návyků, na osobní názory ředitelů ohledně důležitosti osobního a společného vítězství v každodenním pracovním životě, na nejpodstatnější návyky dle jejich osobního názoru. Dotazník se snaží změřit míru pozitivního vlivu leadershipu v různých oblastech školy a věnuje pozornost oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Respondenti mají možnost vyjádřit svá „proč“. Proč je program *„I ve mně je lídr“* a potažmo kultura leadershipu a učící se organizace důležitá a proč tuto zkušenost doporučují ostatním školám. Dotazník je přiložen v příloze 1B, s. 102.

5.1.4 Vstup do terénu

Rozhovory s vybranými řediteli škol byly domluvené během měsíce ledna 2019. Ředitelé byli osloveni elektronickou nebo telefonickou formou. Všichni z vybraných a následně oslovených respondentů kladně přijali žádost o rozhovor a vyplnění dotazníku. Schůzka a samotný rozhovor proběhl s dvěma respondenty u příležitosti programu pro ředitele škol *Akademie leadershipu*, která se konala v Praze v únoru 2019 a se zbývajících respondenty proběhlo společné setkání a následný rozhovor u příležitosti 2. ročníku *Celostátního setkání škol „I ve mně je lídr“*, které se konalo začátkem dubna 2019 v Ústí nad Orlicí. Rozhovor

s řediteli se vždy odehrával bez přítomnosti třetí osoby a byl se svolením respondentů nahráván na diktafon. Před zahájením dotazování byli ředitelé ještě jednou seznámeni se zaměřením své diplomové práce a byli ujištěni, že v diplomové práci budou figurovat anonymně. Otázky byly pokládány dle osnovy polostrukturovaného rozhovoru, který byl všem respondentům zaslán předem již s oslovením a žádostí o rozhovor. Do obsáhlejších a spontánních odpovědí ředitelů nebylo nijak vstupováno. Doplnující či vyjasňující otázky byly pokládány pouze v případě, pokud odpovědi byli nesrozumitelné, nebo v případě pokud respondent svou odpovědí odbočil od položené otázky. Rozhovory trvaly v řádu 20 – 45 minut. Tazatel plně respektoval, pokud se ředitel rozhodl na některé otázky neodpovídat. Tato situace nastala pouze u popisu přínosů a překážek jednotlivých návyků. Ředitelé nebyli schopni takto konkrétně odpovědět, protože přínosy a překážky byli v jejich týmech velmi individuální, nebo ne vždy zřejmé a vliv jednotlivých návyků byl velmi propojený a splýval. Tato sada otázek byla tedy dle potřeby upravena na větší celky (přínosy a překážky osobního vítězství, společného vítězství nebo na přínosy a překážky celého konceptu 7 návyků). Některé odpovědi se v rozhovoru překrývaly. Ředitelé tak v těchto případech zodpovězením jedné otázky nepřímo poskytli odpověď na jinou otázku z osnovy rozhovoru. Toto prolínání nijak nesnižovalo výpovědní hodnotu, naopak občas dopomohlo k pochopení konkrétní odpovědi, či situace v jejich kontextu. Všechny rozhovory probíhaly ve vzájemné spolupráci a klidné atmosféře.

Dotazníkové šetření bylo zahájeno s respondenty z České republiky společně s oslovením a žádostí o rozhovor. Dotazníkové šetření se zapojenými školami v Nizozemí bylo realizováno ve spolupráci (poskytnutí kontaktů) s projektovými manažery společnosti FranklinCovey Education ČR a Nizozemí (CPS) během měsíce února a března 2019. Dotazované nizozemské školy byly osloveny nejprve v únoru a poté s opětovnou výzvou k vyplnění ještě v březnu. Návratnost v poměru 14 zodpovězených dotazníků z 65 je dle slov zaštiťujícího konzultanta těchto škol ze společnosti CPS dobrá. Školy v Nizozemí se k dotazníkům obecně staví negativně, protože jsou jimi zahlcovány ze strany nizozemských inspektorátů. Dotazníkového šetření se účastnilo všech 5 zmíněných českých škol a tedy 14 škol z Nizozemí. Od měsíce ledna do dubna 2019 byl realizován, jak samotný sběr dat, tak jejich následné vyhodnocování.

Všem zúčastněným bylo nabídnuto zaslání a možnost užívání této diplomové práce. Zájem o práci projevil jeden respondent z řad českých ředitelů a projektový manažer společnosti FranklinCovey Education ČR.

5.1.5 Analýza dat

Získaná data z výzkumného šetření formou rozhovoru byla zpracována formou interpretace a otevřeného kódování. Nahrané rozhovory byly následně po jejich získání přepsány do přílohy této diplomové práce (příloha 2 – 6, od s. 106) Pro lepší orientaci tvoří každý rozhovor s jedním respondentem samostatnou přílohu. Rozhovory byly kódovány metodou papír a tužka. Během pročitání odpovědí byla vypisována k přepsanému textu podstatná sdělení respondentů. Tato sdělení byla dále sdružována do řádově menších oblastí a ty pak do rámujech, nadřazených témat. Z otevřeného kódování tak vzešly tyto **hlavní oblasti** a podoblasti:

- 1) **Škola** – typ školy, počet žáků, počet učitelů, zaměření školy,
- 2) **Ředitel** – délka praxe v ředitelské funkci, vize školy, styl řízení, zájem o leadership
- 3) **Program „I ve mně je lídr“** – vstup do programu, kdo rozhodl o programu, důvod proč, implementace programu, bariéry a jejich eliminace,
- 4) **Osobní vítězství** – podpora a přínosy programu na úrovni jednotlivce
- 5) **Společná vítězství** – podpora a přínosy programu na úrovni týmů
- 6) **DVPP** – změny v oblasti profesního rozvoje učitelů
- 7) **Postavení školy z pohledu ředitele** – vnímání školy jako učící se organizace, význam učící se školy
- 8) **Klíčová slova pro leadership**

Zjištění z jednotlivých oblastí byla dále komparována mezi jednotlivými respondenty, porovnávána s tvrzeními z teoretické části této diplomové práce a interpretována do jednotlivých popisů. Závěry z nadřazených témat byly dále kvantifikovány v přehledné tabulce. V tabulce jsou díky různým rejstříkům písma označeny vzájemné shody, neshody a jedinečnosti mezi jednotlivými respondenty.

Získaná data z dotazníkového šetření jsou vyhodnocena zvlášť za respondenty z České republiky a z Nizozemí. Výsledná zjištění z obou oblastí respondentů jsou opět mezi sebou

komparována se zaměřením na významné vzájemné shody, neshody a jedinečnosti. Výsledná zjištění jednotlivých otázek jsou shrnuta textovým komentářem, názorným grafem nebo tabulkou a jejich popisem.

Na základě veškerých zjištění tohoto výzkumného šetření byly formulovány odpovědi na výzkumné otázky diplomové práce a vytvořeno jednoduché schéma vzájemných vztahů a vlivů zkoumaných konceptů leadershipu a učící se organizace.

6 Výzkumné šetření

6.1 Interpretace dat z rozhovorů

6.1.1 Respondent A

Ředitelka veřejné základní umělecké školy v městě s počtem obyvatel nad 18 000 a rozlohou 65km². Přepis rozhovoru je uveden v příloze č. 2, s. 106

Škola má kapacitu 493 žáků. Aktuální počet žáků je 460 a počet pedagogických pracovníků je 22 učitelů. Škola je zaměřena na výuku všech čtyř uměleckých oborů – hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický.

Vize školy: „*Chceme z každého žáka vychovat kreativního, sebevědomého, vnímavého a citlivého mladého člověka, jenž využije své umělecké schopnosti a zkušenosti k sebevyjádření a k seberealizaci.*“ Motto: „*Víme, co a pro děláme, vytváříme bezpečný prostor, kde každý může růst. Jsme škola příležitostí.*“ Motto: „*Každý může být úspěšný*“

Zapojení do programu „I ve mně je lídr“: 1 rok

Ředitelka školy je ve funkci 6 let. O leadership a koncept učící se organizace se zajímá a informace si stran těchto konceptů doplňuje díky svému studiu na vysoké škole. Sama sebe pojímá spíše jako lídra, který zvládá manažerské činnosti. Uvědomuje si, že je potřeba zaměstnance podporovat a vést, avšak každého jiným způsobem a stylem. O programu přemýšlela zhruba jeden rok předtím, než do něj škola vstoupila. Důvodem pro tento program byla především nadšení a důvěra v sílu leadershipu a jeho uplatnění v budoucnosti. Ředitelka chtěla přidat smysluplnou nadstavbu uměleckému vzdělávání a díky ní předat žákům a kolegům nástroj k jejich rozvoji.

S programem seznámila nejprve svého zástupce, s nímž se rozhodli program představit učitelům. První seznámení nedopadlo dobře, někteří učitelé pojali silnou nedůvěru v program. Viděli ho jako manipulativní nástroj zasahující do jejich soukromí. Americký původ a názvy to jen umocnili. Jiní měli pocit, že je program nevhodný pro základní uměleckou školu. Ředitelka dala sobě i kolegům rok času, ve kterém se o programu snažila mluvit a také s jednou kolegyní vyjela na otevřený seminář pro pedagogy. Každého kolegy

se v rámci osobních rozhovorů zeptala, co si o programu myslí a vysvětlila jim, jak ho chce uchopit, nikdo neodmítl. Škola tedy od dalšího školního roku do programu vstoupila.

Učitelé se seznámili se 7 návyky formou dvou dvoudenních seminářů. První seminář byl organizován mimo školu, jako vzdělávací teambuilding, druhý již proběhl přímo ve škole. Po seminářích vznikl na škole užší tým lidí, který se zabývá implementací programu. Každý člen týmu seznamuje kolegy s tím, co nového se děje. Protože nikomu z učitelů nevyhovoval původní jazyk, program a celý koncept 7 návyků se přejmenoval. Škola je na začátku procesu, takže tým má semináře s koučem, projektovým manažerem a další vlastní setkání, na kterých řeší, jak projekt přenést na vlastní školu.

V současné době tvoří program „*I ve mně je lídr*“ značnou část oblasti profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitelka vidí jako přínos v této oblasti společně zažitý seminář, který podpořil vzájemné sdílení a smysluplný vzájemný dialog mezi učiteli. Na četnosti a povaze témat dalšího vzdělávání se nic nezměnilo, učitelé jsou podporováni k dalšímu vzdělávání a následnému sdílení stále stejně.

Zpětnou vazbu ředitelka získává od zaměstnanců formou pravidelných osobních rozhovorů, které organizuje 2x ve školním roce. Pro rodiče má připravené vždy pondělní odpoledne, ve kterém rodiče mohou přijít a vyjádřit svůj názor, diskutovat a ptát se na to, co je zajímavé. Zájem však o to ze strany rodičů není. Ředitelka se připravuje na získávání zpětné vazby stran nového programu. Je to oblast, kterou musí však pořádně promyslet a společně s týmem pro ni vytvořit nástroje, tak aby bylo vše škole na míru. Jako dosavadní zásadní přínos ředitelka označuje individuální sebeuvědomění a společné uvědomění si a vědění toho, co je důležité, vyjasnění si sdílených hodnot a efektivních vzorců chování a jednání, které díky 7 návykům získali. Jako přínos dále shledává získání dobrých návodů a pomůcek pro osobnostní rozvoj.

Ředitelka školy si uvědomila, že je potřeba dávat lidem prostor, aby mohli o sebe sama pečovat ve všech 4 dimenzích (srdce, tělo, mysl, duše). Neustále vyjasňovat vizi, které společně chtějí dosáhnout a dále podporovat kolegiální a respekt. Mít odvahu a nebát se otevřít svou mysl druhým. Základní uměleckou školu vidí jako učící se organizaci.

6.1.2 Respondent B

Ředitelka soukromého gymnázia a základní školy v krajském městě s počtem obyvatel nad 170 000 a rozlohou nad 130 km². Přepis rozhovoru je uveden v příloze č. 3, s. 111

Škola má kapacitu 550 žáků. Aktuální stav počtu žáků je 332 na gymnáziu a 166 na ZŠ. Počet pedagogických pracovníků je 60. Škola se zaměřuje na cizí jazyky a osobnostní rozvoj, v základní škole se vyučuje v programu „Začít spolu“.

Vize školy: „*Touhu objevovat v každém z nás naše silné stránky a posilovat je, ochotu poznávat, že každý jsme v něčem výjimečný, že každý může být lídr. Chceme vytvářet takové prostředí, ve kterém budeme motivovaní objevovat nové věci a ve kterém nám společně bude dobře.*“ Motto: „*Učíme se od sebe navzájem, každý jsme v něčem jedinečný. Když spojíme síly s druhými, dokážeme lépe obstát v životě i sami za sebe.*“

Zapojení do programu „I ve mně je lídr“: 2 roky

Ředitelka vede školu již 20 let. Před ředitelskou pozicí ve škole učila (na gymnáziu učila 3 roky, na ZŠ 2 roky). Sebe, jako ředitelku školy vnímá v nadřazené pozici spíše jako lídra, než manažera. Sama říká, že potřebuje tým a spolupráci. Tímto potvrzuje tvrzení Tureckiové, že lídr je zaměřen na lidi a manažer na úkoly (Tureckiová, 2007, s. 19). Netěšilo a nebavilo by ji, pokud by měla sama direktivně určovat veškeré aktivity ve škole a způsoby jejich realizace. Uvědomuje si, že pokud nápad a způsoby realizace vzniknou v celém týmu, na základě vzájemné diskuze a dohody, mají všichni větší chuť dohodnutého dosáhnout. Obdobným způsobem se rozhodla také pro program „I ve mně je lídr“, kdy se se svými dvěma kolegy zúčastnila otevřeného semináře 7 návyků pro manažery. Díky tomu, že jela s menším týmem, získala vyváženější pohled na tematiku 7 návyků. Sama byla do programu nadšená již dříve (asi dva roky předtím, než do něj škola vstoupila), ale čekala na názor a pohled kolegů. Teprve až když oni vyjádřili svůj souhlas, že program shledávají jako přínosný a mohl by fungovat u nich na škole, vstoupila do programu celá škola. Jako důvod ředitelka udává, že jsou v první řadě škola, která stále hledá nové cesty a v druhé řadě, že hledala něco, co by spojilo, zaštitilo obě jejich školy- základní školu „Začít spolu“ a gymnázium a na čem by se celý tým shodl. V jejím tvrzení lze spatřit shodu s konceptem učící se organizace, kterou v první řadě determinuje utváření společné a sdílené vize a v druhé

řadě hledání nových cest, zpochybňování statusu quo na základě týmového učení a vzájemného dialogu.

Program byl a stále je do školy implementován pozvolna. Jak respondentka tvrdí, není nátlakový typ a dopřává svým lidem prostor, aby si sami rozhodli, jakým způsobem bude program u nich ve škole fungovat. Záměrem této spolupráce, participace a empoweringu je fakt, že ředitelka školy chce, aby lidé sami programu věřili. Zaměstnanci si nejprve prošli 4 denním seminářem 7 návyků, dále na škole vznikl učitelský maják – skupina učitelů, která chce být více aktivní v tomto programu, chce ho přímo tvořit. Dále pedagogové proškolili studentský parlament – dva zástupce z každé třídy, kteří jsou nositeli myšlenek 7 návyků a pomocníky třídních a ostatních učitelů. Na počátku se pedagogický tým potýkal se slovní bariérou. Překážkou byli samotné, jednotlivé definice návyků a poté přirozená nedůvěra v tento program, kterou vyvolaly záběry z amerických škol. Pedagogové dle slov ředitelky měli pocit, že je jim deklamováno něco, čemu nevěří. Řešením těchto obtíží se stal samostatný tvůrčí proces, kdy pedagogové sami vymýšleli nové slovní pojmy, kterými by chtěli program vystihnout. Během procesu došli k závěru, že původní jazyk je vlastně nejjednodušší. Samotný tvůrčí proces sice nepřinesl nová pojmenování, avšak přinesl něco mnohem cennějšího. Lidé program již přijímali mnohem lépe, díky tomu, že se mu snažili do hloubky porozumět. Tým majáku i celý pedagogický sbor se dále průběžně ve školním roce společně setkává s průvodcem a koučem programu, pracují také samostatně a 1x do roka se vybraní členi účastní celostátního setkání škol v tomto programu u nás nebo v zahraničí.

Program přinášel a přináší mnohem větší důraz na osobnostní a profesní rozvoj pedagogů. Coveyho 7 návyků jako základní principy leadershipu otevřelo mysl některých lidí a začalo jim určovat priority dalšího rozvoje. Pedagogové se stali více aktivními ve svém dalším rozvoji. Nejde však o četnost vzdělávání, ale o její smysluplnost. Začali si vyhledávat jiný typ vzdělávání, který jim pomůže vést výuku jiným způsobem. Způsobem, který jim přijde smysluplný a podporuje kulturu leadershipu ve škole. Poptávka v rámci DVPP je nová, stoupá zájem především o projektové vyučování, o sebehodnocení žáků a vedení portfolia. Vedení školy dává pedagogům prostor, pro to, aby se vzdělávali, v čem potřebují.

Ředitelka školy pravidelně sbírá zpětnou vazbu a tak mohla popsat průběžné přínosy jejich dvouleté cesty transformace školy. Mezi ně patří jiné nahlížení na děti, žáci jsou vnímáni jako jedinečné osobnosti a učitelům záleží na tom, jak se ve škole cítí. Snaží se vyhledávat jejich silné stránky a ty posilovat. Učitelé tedy díky programu došli k realizaci autentického a pozitivního leadershipu v praxi. Snaží se žáky aktivizovat a dávají jim prostor k vyjádření jejich názoru na školu. Žáci se tak podílejí na chodu a směřování školy a vymysleli již nové školní projekty a změny (literární soutěž, vlastní prostor na školním hřišti pro sport a vlastní studentský klub, udělování cen pro učitele). Učitelé díky programu přišli na to, jak učit jinak. Více o způsobech a formách výuky přemýšlí a hledají nové cesty (např. bloková výuka dějepisu, kdy mají žáci dějepis půl roku intenzivně 4 hodiny týdně, aby byli více koncentrovaní a dalo se více z předmětu získat a byl prostor pro projektovou výuku a další zajímavé aktivity). Opět zde nacházím shodu s konceptem učící se organizace dle Sengeho, konkrétně s disciplínou mentálních modelů, systémového myšlení a týmového učení. Tento přístup je také ukázkou několika akčních dimenzí integrovaného modelu učící se organizace dle OECD. Především vnímám shodu s těmito aktivitami – podpora učení týmů a spolupráce mezi zaměstnanci, vytvoření kultury inovace, bádání a průzkumu a zavedení vnitřních systémů pro shromažďování a výměnu znalostí a učení. Ředitelka školy dále uvádí, že se také zlepšila míra vzájemné spolupráce a povaha vztahů. Učitelé se naučili si naslouchat a přijímat názory ostatních, nebát se jich. Díky tomu vznikl mezi týmem aktivních učitelů, kteří školu ženou dopředu prostor pro méně průbojné kolegy, kteří jsou ale také platnými nositeli nových nápadů. Tento přístup potvrzuje spolupráci a týmové učení, důležité dovednosti učící se organizace. Potvrzuje myšlenku Sengeho, že za předpokladu „pracovní důvěry“ mohou společné myšlenky opravdu růst a více hlav, tak více ví (Senge, 2016, s. 231). Dále se zlepšila odpovědnost za výsledek. Škola se dříve potýkala s problémy plnění termínů klasifikace, které se již nyní nevyskytují. Díky lepšímu plánování a uvědomění si vlastní i společné odpovědnosti mají pedagogové i vedení školy větší prostor pro nadstavbu, pro činnosti, které by chtěli dělat víc. Povedlo se jim naplnit jeden z cílů efektivního leadershipu a to, trávit většinu času v kvadrantu efektivity děláním věcí méně naléhavých avšak více důležitých. Tým pedagogů by bylo možné již před programem popsat jako „jednu rodinu“ a s osvojením si 7 návyků se tato vzájemnost ještě více upevnila. Ředitelka si je vědoma toho, že lidé se musí a především chtějí cítit v práci dobře, chtějí v ní

mít zdravé vztahy a prostor pro uplatnění vlastního talentu, vlastního volného času a prostor pro svůj další rozvoj. Tým společně podniká výlety, teambuildingy tradiční i méně tradiční (vodáctví, dobrodružné hry), slaví společně narozeniny, mají školní kapelu a jednoduše spolu rádi tráví čas ve škole i po vyučování. Ředitelka vnímá své zaměstnance jako lidi složené ze čtyř dimenzí – srdce, tělo, duše a mysl. Uvědomuje si, že každý z nich potřebuje prostor, aby se o tyto dimenze mohli náležitě starat. Snaží se tak optimalizovat čas ve škole tak, že učitelé mají rozdělené úkoly, každý ví, za co je zodpovědný a tyto úkoly si poté vykonají. Díky tomuto jednoduchému a efektivnímu přístupu zbývá lidem ve škole čas a necítí se být zavaleni. Cíleně je tedy předcházeno syndromu vyhoření.

Pracovníkům školy - pedagogům i vedení školy velmi pomohlo a pomáhá proaktivní jazyk, uvědomění si vlastních paradigmat a jejich změna, uvědomění si možnosti volby našeho přístupu k věci, umění plánovat si čas a říct ne nedůležitým a nenaléhavým věcem, nebát se delegovat a uvědomit si vlastní okruh vlivu.

Jak jsem uvedla v úvodu, ředitelka školy se cítí být více lídrem než manažerem. Pojímá školu, kde působí jako učící se organizaci s jejími specifickými charakteristikami. Vnímá školu s kulturou leadershipu a charakteristikami učící se organizace jako přínos pro budoucí život žáků a přínos pro společnost.

6.1.3 Respondent C

Ředitelka veřejné základní školy v krajském městě s počtem obyvatel nad 100 000 a rozlohou nad 100 km². Přepis rozhovoru je uveden v příloze č. 4, s. 122

Škola má kapacitu 540 žáků, aktuální počet žáků je 531 a počet pedagogických pracovníků je cca 35 učitelů. Škola je zaměřená na rozšířenou výuku cizích jazyků (profesionální výuka cizích jazyků - anglický jazyk, německý jazyk, francouzský jazyk, ruský jazyk, španělský jazyk od 1. třídy, další cizí jazyk až pětkrát týdně od 6. třídy, přítomnost rodilých mluvčích; výměnné pobyty a jazykové výjezdy - Anglie, Dánsko, Švýcarsko, Německo, Francie)

Vize školy: Učím se pro život v přátelském prostředí, kde každý zažívá úspěch, je odpovědný, umí naslouchat a spolupracuje.

Zapojení do programu „I ve mně je lídr“: 3 roky

Ředitelka školy je ve funkci již 17 let. Před jmenováním do funkce v této škole neučila, přednášela na vysoké škole ekonomické. Na otázku, zda se vidí spíše jako lídr nebo manažer, odpověděla, že nejspíše obojí, ale více směřem k manažerovi. V začátku svého ředitelského období byla jednoznačně manažerem. S přibývajícími zkušenostmi si ale uvědomuje důležitost lídrovské role. Být ale především lídrem pro ni není lehké. Není jednoduché se dle jejího názoru je těžké směřování školy u zaměstnanců nevynucovat, jen je nechat směřovat. Má potřebu věci ve škole kontrolovat a monitorovat a je nositelkou nápadů a podnětů, jak sama říká, nechce úplně vyčkávat. Zapojit školu do programu byla tedy její iniciativa. Hlavním důvodem byla její osobní nespokojenost se vzdělávacím systémem v ČR, který vnímá jako zastaralý a neodpovídající potřebám doby a současná situace ve světě a společnosti. Věří, že program „*I ve mně je lídr*“ je jedna z možností, jak tomu všemu pomoci. O program se tedy začala zajít rok předtím, než do něj škola vstoupila.

V úvodu byli pedagogové školy postupně I. a II. stupně seznámeni a proškoleni stran 7 návyků formou 5 denního praktického proškolení. Poté vznikl na škole užší tým, tzv. maják - tým pedagogů, kteří tento program na škole tvoří a snaží se směřovat školu stále dopředu. Všichni učitelé získali studijní materiály a opakovací karty, ke kterým mají možnost se vracet, ale ředitelka nemá zpětnou vazbu, zda se tak skutečně děje. Škola je tématikou programu vyzdobena, takže učitelé i žáci jsou s myšlenkami 7 návyků denně. Vedení ani maják však všem učitelům 7 návyků a jejich udržování nijak nepřipomínají. Ředitelka pojala tento program jako to nejlepší, co může z oblasti osobního rozvoje pedagogům dát. Nechává jim v tomto ohledu velkou míru volnosti. Je jen na nich, co si z principů leadershipu vezmou a osvojí a jakým způsobem se posunou vpřed. Program byl do školy implementován pod vlastním názvem „Šťastné dítě“, které pojímá principy morálního chování, díky kterým se může dítě cítit ve škole dobře. Školní projekty dále podporují sebedůvěru, spolupráci a iniciativu žáků tím způsobem, že se v nich neprezentují pouze talentovaní žáci, ale všichni. Každý se zapojí tak, jak nejlépe umí.

V oblasti DVPP ředitelka spatřuje posun vpřed. U každého zaměstnance vnímá individuální posun, těžko se jí to ale konkrétně hodnotí a popisuje. Profesní rozvoj se, co se intenzity a četnosti týká, nezměnil. Aktivní učitelé jsou stále aktivní.

V současné době ředitelka školy zpětnou vazbu provádí sledováním aktivit, projektů a činností školy. Důvodem je „tvrdá“ a častá autoevaluace školy v předchozích letech. Někteří lidé ve škole si chválí nové možnosti práce s dětmi a jejich osobnostně sociálním rozvojem, tak sbírání zpětné vazby ředitelka nyní nepokládá za důležité. Škola v současné době sleduje pokrok žáků (jak jsou schopni se prezentovat na školních akcích a jak jsou na to připraveni). Jako přínosy programu 7 návyků ředitelka uvedla menší či větší posun každého člena školy. Všimá si, že učitelé jsou nyní více partnerštější ke svým žákům, nevnímají je z pozice nadřazenosti, ale skutečně jako partnera, s kterým mají společný cíl. Tento posun je zcela jistě ve směru učící se organizace, jejíž zásadní charakteristikou je sdílená vize všech zúčastněných. Velmi dobře tento program funguje na I. stupni ZŠ, kde učitelé pracují především s knihou „*Sedm návyků šťastných dětí*“ (S. Covey). Na II. stupni je však velkou bariérou pubertální věk žáků 12 -15 let. Jako další překážku k nastolení kultury leadershipu ředitelka uvedla americký původ 7 návyků a leadershipu a pak také to, že učitelé již některé zásady podvědomě, nebo z jiných zdrojů znají a proto projektu nepřikládali takovou důležitost a neměli pocit, že je může obohatit. Tato skutečnost vyvrací můj předpoklad, že naopak širší povědomí o těchto zásadách napomůže jejich porozumění. Ředitelka školy, tak ve své škole sleduje, že ne úplně všichni pedagogové byli připraveni pro využití tohoto dle jejího názoru obrovského a jednoduchého principu, struktury, která každému pomůže. Je přesvědčená, že někteří lidé to neumějí nebo nechtějí uchopit z důvodu nějaké vnitřní bariéry. Po tříleté cestě k transformaci školy, tak zcela upřímně konstatuje, že ztratila úvodní optimismus, že tahle cesta je schůdná. V programu 7 návyků a principy leadershipu věří, jen je skeptická, že se do programu dle jejích očekávání zapojí celá sborovna. Stále jsou vedle zapojených a zapálených učitelů ti, kteří vyčkávají nebo jsou odpůrci tohoto programu a dle slov ředitelky se je nedaří zlomit. Ke zvážení vybízí přístup ředitelky, která jak sama uvádí, je spíše manažer než lídr. Jako maximum, co mohla udělat, bere to, že tuto příležitost osobnostního rozvoje zaměstnancům poskytla. Ostatní už nechává jen na nich. Pro budoucí rozvoj zaměstnanců je klíčová podpora, motivace a široká škála stylů řízení a vedení, které jsou voleny dle pečlivé diagnostiky jednotlivých zaměstnanců – tzv. situační leadership. Dle slov Blancharda opravdu není dobrou volbou jednotný styl a přílišná svoboda, nebo spíše ponechání zaměstnanců „napospas situaci“ (Blanchard, 2017 s. 32 – 33).

Soudě dle slov ředitelky, se zřejmě část pedagogického sboru nachází v propadové, kritické části změny, v nepřijetí. Ředitelka školy je však přesvědčena o důležitosti charakteristik učící se organizace a kultury leadershipu v současné škole. Program „*I ve mně je lídr*“ vnímá jako strukturu charakterových, osobnostních a morálních hodnot člověka, které by jedinec vcházející do života měl mít.

6.1.4 Respondent D

Ředitel veřejné základní školy v městě s počtem obyvatel nad 14 000 a rozlohou 36km².

Přepis rozhovoru je uveden v příloze č. 5, s. 128

Škola má kapacitu 675 žáků, aktuální počet žáků je 595 a počet pedagogických pracovníků je 37 učitelů, 1 psycholog a speciální pedagog, 10 asistentů pedagoga a 6 vychovatelů. Škola je všeobecně zaměřena.

Vize školy: „*Účelem vzdělávání není mysl zaplnit, ale otevřít ji.*“

Zapojení do programu „*I ve mně je lídr*“: 3 roky

Ředitel je ve funkci 4,5 roku. Dříve před svým jmenováním ve škole vyučoval matematiku, fyziku, později robotiku, informatiku a nyní v rámci své přímé pedagogické činnosti vyučuje předmět člověk a svět práce (předmět dříve známý jako dílny). Sám sebe ředitel ve vedoucí funkci vnímá jako z poloviny manažera z poloviny a z poloviny lídra. Přiznává, že u něj stále občas více převládá manažer. Usilovně na sobě pracuje ve smyslu rozvoje svých lídrovských schopností, protože by byl raději v budoucnosti více lídr a vše ve škole fungovalo, tak jak si přejí. Vstup do programu „*I ve mně je lídr*“ byl dle jeho slov jako blesk z čistého nebe. V rámci ředitelské tour po školách v České republice byl na návštěvě jedné základní a mateřské školy (škola respondent D), která si pro tuto příležitost připravila ukázkou leadershipu ve škole. Ředitele to naprosto nadchlo a začal podnikat první kroky k účasti na programu. O vstupu do něj rozhodl sám, jak sám říká zcela záměrně direktivně. Nedokáže si představit, že by o programu nechal rozhodovat ostatní. Má zkušenosti s tím, že si kolegové rádi řeknou, co by každý chtěl, ale ve výsledku z toho není nic. Proto vstup do programu diskutoval pouze v úzkém vedení školy. Důvodem pro byla tedy inspirace a osobní nadšení a dále také přijetí výzvy, že budou dělat ve škole něco, co nikdo jiný v okolí nedělá, výrazně a systematicky se budou věnovat osobnostnímu rozvoji a leadershipu.

První seznámení s programem bylo prý krátké. Šlo o to jednoduše kolegy seznámit s tím, o co v programu jde a pootevřít jim mysl a nechat je samotné hloubat. Poté již následovalo výjezdní zasedání se seminářem k osobnímu leadershipu a vznik užšího týmu majáku, který se stal motorem změny. Tým se přejmenoval z majáku na „*Bramboru*“, protože obdobně jako u ostatních škol neseděl lidem ve škole jazyk a některá pojmenování a fakt, že je to program převzatý z Ameriky. Ředitel dále uvádí, že se jeho pedagogický tým potýkal při implementaci programu s nedůvěrou a skepsí, proč se toho účastnit, když to dělá jen jedna škola v ČR. Ale protože škola úspěšně podniká více novátorských věcí jako první v okolí, nebál se toho a měl podporu alespoň užšího týmu vedení školy. Dále přiznává, že leadership a konkrétně koncept 7 návyků daleko lépe přijímají žáci na I. stupni. Pro podpoření celého kolektivu ředitel pravidelně vyhlašuje synergická setkání mimo školu. Tým pedagogů se schází v restauraci, kde společně diskutují o svých úspěších s třídou a osobním leadershipem a vzájemně se tak inspirují. Mnohdy na toto setkání následují náslechy ve třídě. Seminářem 7 návyků si prošli také nepedagogičtí pracovníci školy a ti se teď ve škole starají o společné „ostření pily“. Zaměstnanci jídelny vymýšlejí a plánují různé zájezdy, na které se ostatní pedagogičtí pedagogové zapisují. Ředitel doplňuje, že se jich účastní pravidelně cca 8 – 10 lidí a, že je to skvělý způsob společné relaxace.

Postupně, dle toho jak jsou lidé ochotni na sobě pracovat, přináší kultura leadershipu také pozitivní změnu v oblasti profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogů. Ředitel nesleduje změnu v počtu školení a seminářů, sám tvrdí, že seminářů a školení měli lidé ve škole v souvislosti s programem více než dost. Další vzdělávání s touto tematikou si volí lidé, se kterými ředitel nové myšlenky kultury leadershipu buduje. Je toto další vzdělávání viditelně posouvá o krok vpřed.

Zpětnou vazbu ohledně nové kultury leadershipu ředitel připravuje. V současné době se inspiruje stran uplatnitelných, efektivních nástrojů. Inspiraci čerpá především ze školy respondenta D. Zpětnou vazbu nyní ředitel získává od vyučujících a kolegů z vedení školy. Jako největší přínos bez zaváhání označuje klima školy, osobní vítězství pedagogů se třídou a jejich společné sdílení. Přínosem jsou také společné zájezdy a snaha o společné různé vyžití celého kolektivu. Jak sám ale dodává, někteří lidé ve škole, ačkoli jsou neustále vtahováni

a přizváni, je jim nabízena pomoc, změnu těžko přijímají a zastávají názor, že se škole nedaří úplně tak, jak by mělo.

Dle ředitele ovlivňuje osobní vítězství v každodenním pracovním působení práce se třídou a úspěchy této práce. Společné vítězství dle jeho slov ovlivňuje počet lidí, kteří jsou schopni přijímat toto společné vítězství. Ve svém jednání se snaží nejvíce uplatňovat myšlení způsobem výhra-výhra. Na tento princip myslí všude, kde vstupuje s kýmkoli do interakce. Školu bez zaváhání vnímá jako učící se organizaci, která pomocí leadershipu buduje své dobré klima a vyučující vedou své žáky k respektu a společně se posouvají v rozvoji vpřed.

6.1.5 Respondent E

Ředitel veřejné mateřské a základní školy v krajském městě s počtem obyvatel nad 90 000 a rozlohou nad 100 km². Přepis rozhovoru je uveden v příloze č. 6, s. 133

Škola má kapacitu 674 žáků. Aktuální počet žáků základní školy je 430, mateřské školy 10 a počet pedagogických pracovníků je cca 40 učitelů. Škola má zaměření všeobecné s důrazem na osobnostně-sociální rozvoj žáků (výuka etické výchovy již od 1. ročníku).

Vize školy: „*I ve mně je lídr je celoškolský program společnosti FranklinCovey zaměřený na rozvoj sociálních kompetencí žáků základních škol a změnu kultury. Cílem programu je, aby se všichni cítili ve škole dobře, vybavit děti takovými schopnostmi a dovednostmi, díky kterým budou lépe připraveni uspět ve společnosti 21. století.*“ Motto: „*Každý může být úspěšný*“

Zapojení do programu „I ve mně je lídr“: 5 let

Ředitel školy je ve své funkci již 28 let. Svůj styl hodnotí jako demokratický s jasnými pravidly a hranicemi. Je si vědom, že jako ředitel zastává roli manažera i lídra. Dle jeho slov tyto role nelze úplně oddělit, protože když chcete lidi dobře řídit, tak je musíte vést. Touto myšlenkou potvrzuje tvrzení Tureckiové a vztahu těchto konceptů (Tureckiová, 2007, s. 19). Jak sám uvádí, dlouhodobě cítil, že by se škola vedle výuky čtení, psaní a počítání měla stejně intenzivně věnovat ovlivnění sociálních a komunikativních dovedností, které žáci budou potřebovat a využívat, až školu opustí. Proto zhruba dva až tři roky hledali program, který by toto splnil.

Na program „*I ve mně je lídr*“ narazila na jednom manažerském školení jeho zástupkyně, která ho s tímto programem seznámila. Dále pozvali projektového manažera do školy, aby program představil nejprve vedení školy a poté celé sborovně. O programu rozhodovali všichni, vedení školy se v zásadě demokraticky zeptalo, zda ano či ne. Ředitel vzpomíná, že hlasy byli převážně pro ano, nebo se ostatní zdržovali hlasování. Lidé se pro tento program rozhodli, i když to znamenalo čas ve škole i po práci. Školení probíhalo zhruba ve třech víkendech. I přes prvotní nedůvěru po hlubším seznámení se s programem a odpor k jednotlivým názvům, což pramenilo ve většině z věkového složení sboru (průměrný věk přes 45 let), se podařilo posunout paradigmatu některých členů. První školení byla přijímána s nadšením, méně pozitivní byl pak střet s implementací, kdy část lidí narážela na vlastní rozčarování, že to nejde rychle a bez problému, tak jak očekávali. Nejslabší stránkou jsou dle jeho názoru rodiče. Škola nemá přímou možnost, jak je pozitivně ovlivnit. Škola může pracovat skrze žáky, což přináší pouze omezený vliv. V současné době jsou stále ve fázi osvojování si návyků, protože dle slov ředitele je to nikdy nekončící proces. Neustále je potřeba si efektivní způsoby jednání a chování připomínat a pracovat na jejich praktickém použití. Lidé ve škole společně sdílejí a vyjíždějí na teambuildingové akce, snaží se spolu trávit čas mimo školu a utvrzovat se v tom, že to co dělají, funguje. Ředitel si je vědom, že škola není místo, i když by si to přál, kde učitelé chtějí trávit čas po vyučování.

Rozvoj díky leadershipu se určitě dostavuje v oblasti profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je to však rozvoj individuální. Ředitel sleduje změnu poptávky po tématech dalšího vzdělávání. K oborovým a předmětovým metodikám a didaktikám se tak přidávají témata osobního rozvoje nebo komunikace.

Škola pravidelně sbírá zpětnou vazbu a snaží se své pokroky měřit. Pro konkrétní období je stanoven nějaký prvek ze 7 návyků a ten se sleduje převážně za pomoci dotazníků. Ředitel si je vědom, že tento způsob je značně subjektivní a tak hledá další způsob a rád se nechá inspirovat, jak lépe sledovat a následně tyto pokroky a změny měřit. Za největší přínos ředitel pokládá, společné pojmenování a uvědomění si toho, co chtějí ve škole dělat a čeho chtějí dosáhnout. Posun z místa, kdy se dříve nevěnovali kultuře leadershipu, ale jen z části oblasti osobnostního rozvoje formou občanské výchovy. Dále se velmi zlepšila schopnost

spolupracovat a plánovat. Ředitel hodnotí posun z nuly na 50 % - 60 % a dodává, že 100% je dle něj ideál. Jejich cílem je 80%, které budou považovat za velký úspěch.

Ředitel by školu popsal jako učící se organizaci. Je si vědom, že zásadní změnou je systémové zavedení leadershipu do vzdělávání, kterou v okolí ještě nikdo nepodstoupil. K tomu, aby se to tímhle způsobem podařilo, bylo nutné, aby kolektiv zaměstnanců zjistil, že přicházející změna není samoúčelná, teoretická záležitost, ale že slouží k dobru věci a je smysluplná. Jako podporu spolupráce ředitel vyzdvihuje vzájemnou komunikaci.

6.1.6 Shrnutí dat z rozhovorů

Pro porovnání jsou z pohledu této práce významná data shrnuta v tabulce č. 10. Barevně jsou vyznačeny zásadní jedinečnosti, shody a odlišnosti ve výpovědích respondentů

Tabulka 1 Shrnutí rozhovorů s respondenty českých škol

RESPONDENT	A	B	C	D	E
ŠKOLA	ZUŠ	Soukromé gymnázium a ZŠ	ZŠ	ZŠ	MŠ a ZŠ
POČET ŽÁKŮ	460	498	531	595	560
POČET UČITELŮ	22	60	35	37	40
ÚČAST V PROGRAMU „I ve mně je líder“	1 ROK	2 ROKY	3 ROKY	3 ROKY	5 LET
LÍDR ŠKOLY Praxe ve vedoucí pozici	žena 6 let praxe	žena 20 let praxe	žena 17 let praxe	muž 4.5 roku praxe	muž 28 let praxe
ZÁJEM O PROGRAM „I ve mně je líder“	1 roky dopředu	2 roky dopředu	1 rok dopředu	bez předchozího zájmu, zapojení společně s celou školou	1 rok dopředu – zástupkyně ředitele
STYL ŘÍZENÍ	spíše líder – s vědomím důležitosti manažerských činností, snaha o situační leadership	spíše líder, ráda vytváří společně se zaměstnanci	častěji manažer, méně líder	smíšený – manažer i líder se snahou o rozvoj lídrovské role	smíšený – líder i manažer, demokratický styl, nelze to oddělit
ROZHODNUTÍ O VSTUPU DO PROGRAMU „I ve mně je líder“	představení celé sborovně, otevřený seminář s jedním učitelem, rozhodnutí ředitelka	otevřený seminář s dvěma učiteli, společné rozhodnutí ředitelky a užšího týmu	ředitelka	seznámení ředitele se ZŠ respondent D, porada s užším týmem, rozhodnutí ředitele	manažer. školení zástupkyně ředitele, představení celé sborovně, rozhodnutí celé sborovny

RESPONDENT	A	B	C	D	E
DŮVOD PRO VSTUP DO PROGRAMU „I ve mně je lídr“	zapálení ředitelky, přidaná hodnota uměleckého vzdělávání a rozvoj zaměstnanců i žáků	sjednocení gymnázia a ZŠ „mít něco společného“	snaha o zlepšení situace ve vzdělávání v ČR a ve společnosti	inspirace a nadšení ředitele	uvědomění si potřeb vzdělávání pro 21. století
IMPLEMENTACE LEADERSHIPU (7 návyků)	vyvažování volnosti a důvěry pro pedagogy a podpory vedení, setkávání majáku, koučování, supervize, aktivita a tvůrčí práce majáku, zbytek sborovny vykonává	setkání majáku, koučování, supervize, certifikace ředitelky školy v 7 návycích, studentský parlament	společné úvodní semináře, dále volnost ze strany vedení i majáku, není zpětná vazba o fungování, žákovský parlament	společné výjezdní semináře a synergická neformální setkání majáku, otevřenost pro všechny, ale není 100% účast, studentský parlament	uvědomí - nikdy nekončící proces setkání majáku 1x do měsíce bez vedení školy, neustálé připomínání a uvádění 7 návyků do praxe
BARIÉRY	jazyková bariéra nedůvěra vhodnost pro ZUŠ	jazyková bariéra, nedůvěra	jazyková bariéra, neuznání důležitosti	jazyková bariéra nedůvěra	věkový průměr učitelů (nad 45) nedůvěra, jazyková bariéra
ELIMINACE BARIÉR * ZMĚNA PARADIGMAT (mentální modely)	vlastní pojmenování, „7 rad spokojeného a úspěšného žáka“,	snaha o vlastní jazyk, vlastní pojetí	přejmenování programu „Šťastné dítě“	některá vlastní pojmenování „Brambora“	přejmenování programu, čas a ukázka smyslnosti
PŘÍNOS PROGRAMU „I ve mně je lídr“	sdílené hodnoty „proč“, efektivní způsoby jednání a chování „jak“, nástroj pro osobnostní rozvoj	aktivizace a zapojení žáků, změna forem výuky, jiné nahlížení na žáky	posun jednotlivců, partnerštější přístup učitelů k žákům, společný cíl učitel-žák	lepší klima	sjednocení cíle, lepší spolupráce a plánování, aktivizace žáků
OSOBNÍ VÍTĚZSTVÍ	podporuje odvaha, otevřené možnosti a podporující atmosféra, jasná myšlenka na konec	podporuje proaktivní jazyk, změna paradigmat, možnost volby, vědomí okruhu vlivu a umění plánovat	podporuje okruh vlivu, proaktivní jazyk, posun paradigmatu	podporují úspěchy práce se třídou	podporuje smyslnost

RESPONDENT	A	B	C	D	E
SPOLEČNÁ VÍTĚZSTVÍ	profesionální kolegiálnost a respekt, naslouchání si, výhra-výhra, synergie, odvaha	fajn atmosféra, lidi spolu rádi tráví čas	naslouchání a pochopení, podporuje výhra-výhra a uchopení vlastního ega	vzájemnost	vzájemná komunikace
VLIV PROGRAMU „I ve mně je lídr“ V DVPP	ano – společné vzdělávání, týmové učení se	ano – stanovení priorit v dalším rozvoji; nová témata – projektová výuka, sebehodnocení žáků, portfolia	ano – aktivní jsou stále aktivní, ale každý se individuálně posunul	ano – užší tým se zajímá o nová témata os. rozvoje	ano – nová témata v oblasti os. rozvoje
POSTAVENÍ ŠKOLY - pohled lídra	základní umělecká škola je učící se organizace	učící se organizace s kulturou leadershipu – přínos pro budoucí život i společnost	škola učí morálním hodnotám, které by měl mladý člověk mít	učící se organizace, pořád se učíme a učit budeme	učící se organizace, která systémově zavádí kulturu leadershipu
KLÍČOVÁ SLOVA LÍDRA	důvěra, sebedůvěra, odvaha a ohleduplnost	uvědomění si sebe sama, plánování, ochota naslouchat, spolupracovat, přijetí nových myšlenek a rozdílných názorů, nezapomínat sám na sebe	důvěra, respekt, pravidla, demokracie a svoboda	dobré klima, respekt, rozvoj, sebedůvěra, ochota naslouchat	společná snaha o co nejlepší soužití ve škole

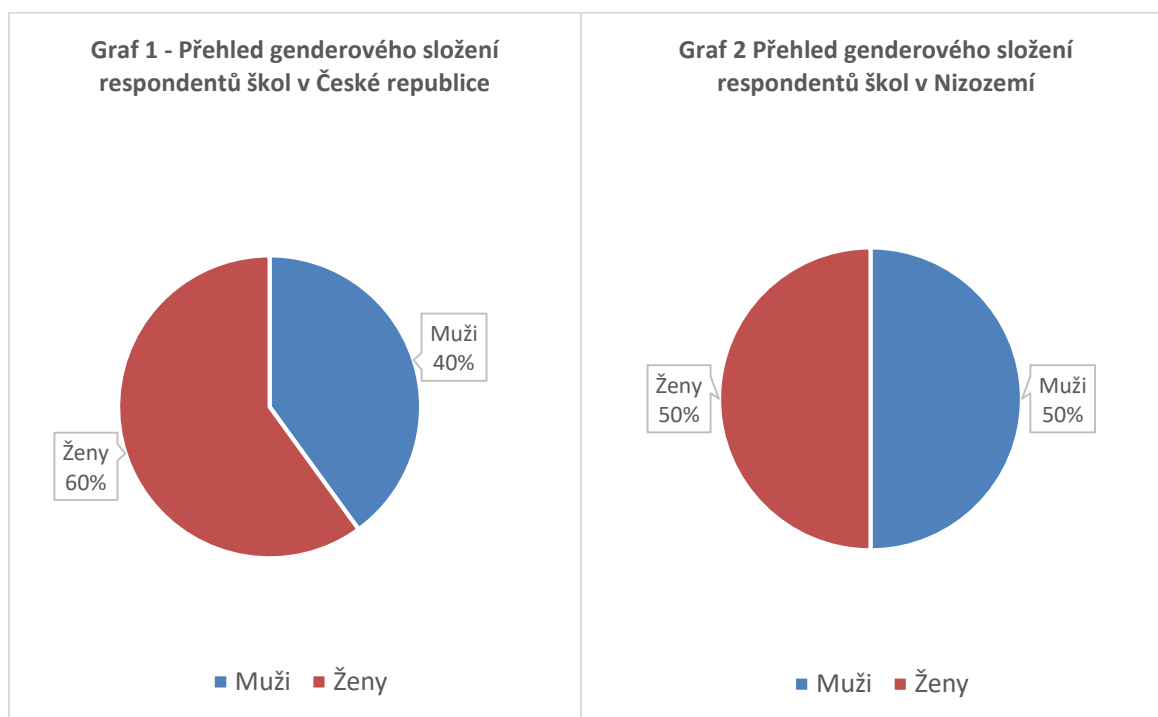
Zdroj: Vlastní zpracování

6.2 Výsledky dotazníkového šetření

Pro dotazníkové šetření byli na základě záměrného výběru osloveni lídři škol na území ČR a v Nizozemí. Oslovených českých škol bylo celkem 5, z řad nizozemských škol bylo osloveno celkem 65 škol. Klíčová je návratnost dotazníků, která je v případě výběrového souboru z ČR 100% (5 z 5) a v případě Nizozemí je návratnost 21,5% (14 zodpovězených dotazníků z 65 oslovených škol). Na základě procenta návratnosti proto není zapojený výběrový soubor z Nizozemí hodnocený jako reprezentativní vzorek, ale pouze jako výzkumný vzorek dostačující pro potřebu této diplomové práce. Tedy poskytnout porovnání získaným datům z českých škol a zodpovědět výzkumné otázky diplomové práce.

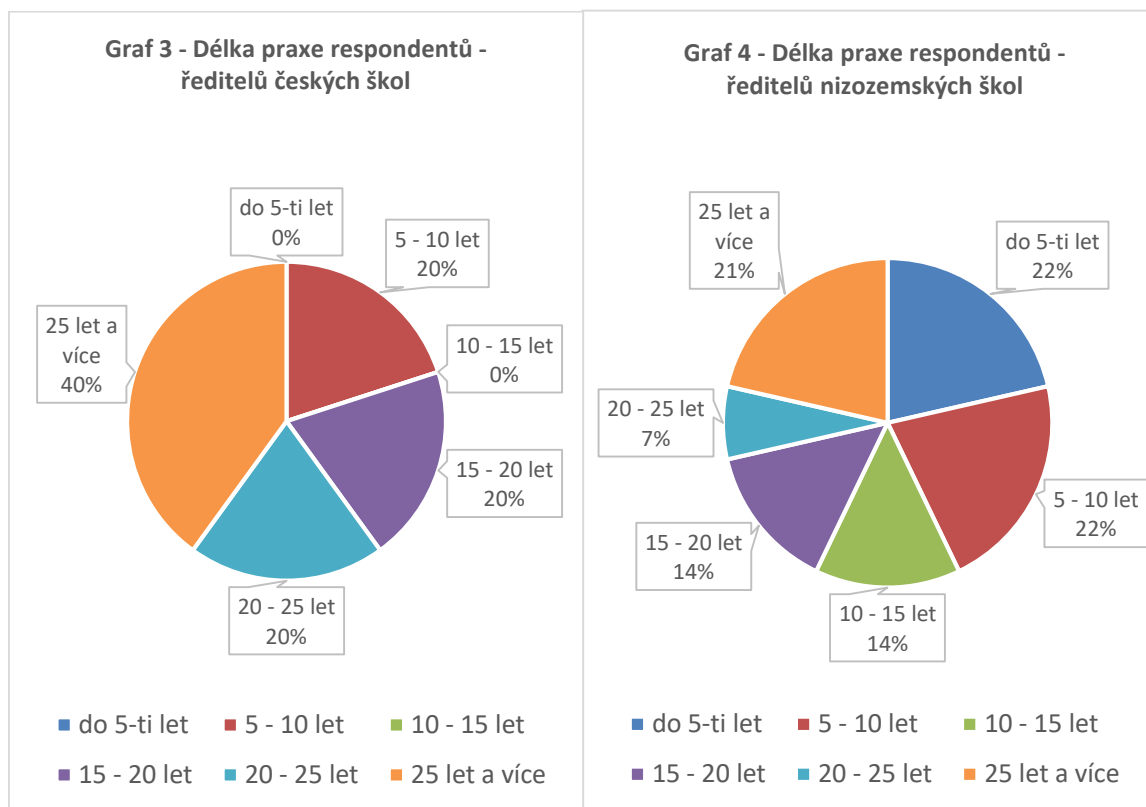
6.2.1 Identifikace respondentů

Dotazníkové šetření se 5 českých škol zúčastnilo v tomto genderovém složení – 3 ženy a 2 muži a 14 nizozemských takto – 12 žen a 12 mužů. Uvedené rozložení znázorňuje graf č. 1 a 2. Převaha ženského pohlaví v českých školách může naznačovat současnou feminizaci nejen vedoucích pozic v českém školství.



Graf 1 a 2 Přehled genderového složení respondentů výzkumného šetření, Zdroj: Vlastní zpracování

Ředitelé nizozemských škol uvedli svou délku praxe v celé dotazované škále. Ředitelé českých škol uváděli svou délku praxe v rozmezí od 5 do 25 let a více bez označení možnosti do 5-ti let a rozmezí 10 – 15 let. Přehled uvedené délky praxe zobrazuje graf č. 3 a 4.



Graf 3 a 4 Přehled délky praxe respondentů výzkumného šetření, Zdroj: Vlastní zpracování

Dotazovaní ředitelé škol dále uváděli v rámci identifikace také typ školy. Nizozemští ředitelé v počtu 12 uvedli, že jejich škola je *základní školou* (85,7 %) a v počtu 2 označili bez další specifikace možnost *jiný typ* (14,2%). Rozložení českých škol bylo následující, 2 respondenti jsou ze *základní školy* (40%), 1 respondent ze *základní a mateřské školy* (20%), 1 respondent ze *základní školy a gymnázia* (20%) a 1 respondent ze *základní umělecké školy* (20%). Největší zastoupení ve výzkumném šetření tak má typ základní školy.

6.2.2 7 návyků skutečně efektivních lidí z pohledu ředitele školy

Tato část dotazníku je zaměřena na osobní názor respondentů stran důležitosti jednotlivých návyků z hlediska osobní preference v osobním, společném vítězství a v procesu změny obecně. Celé dotazování je postaveno na souboru otázek, v kterých respondenti vyjadřovali

své odpovědi na sedmistupňové škále 7 = nejvyšší hodnota (nejvíce podstatný návyk, největší důležitost), 1 = nejnižší hodnota (nejméně podstatný návyk, nejmenší vliv).

Osobní vítězství

Za nejvíce podstatný návyk pokládá 5 z 5 (100%) českých respondentů v rozmezí hodnot 6 a 7 (s početnou převahou hodnoty 6) návyk 1. Stejný počet českých ředitelů dále přičítá výraznou důležitost hodnotou 6 a 7 (s převahou hodnoty 7) návyku 3. Jako nejvíce podstatný návyk označili 4 z 5 (80%) českých ředitelů návyk 2 a návyk 7 nejčastěji tito respondenti označili hodnotou 5 (2 z 5, 40%). Nizozemští ředitelé přikládají důležitost podobnou měrou návyku 1 a 3. Celkem 8 respondentů ze 14 (57,1%) spojuje s hodnotou 7 a 6 respondentů ze 14 (42,9%) s hodnotou 6 návyk 1, návyk 3 označilo 9 ze 14 (64,3%) respondentů hodnotou 6. Návyk 2 dále hodnotí 3 respondenti ze 14 (21,4%) hodnotou 7, 5 respondentů ze 14 (35,7%) hodnotou 6 a 4 respondenti ze 14 (28,6%) hodnotou 5. Nejvíce respondentů 4 ze 14 (28,6%) vyjádřilo důležitost návyku 7 hodnotou 5. Jako nejméně podstatné návyky označil 1 respondent ze skupiny 14 ředitelů nizozemských škol (7,1%) návyk 2 a návyk 3. Přehled veškerého hodnocení jednotlivých návyků osobního vítězství dokládá tabulka č. 2.

Tabulka 2 Míra důležitosti návyků z osobního vítězství z pohledu ředitelů

Který návyk z osobního vítězství pokládáte za nejpodstatnější?	7 Nejvíce podstatný		6		5		4		3		2		1 Nejméně podstatný	
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL
1. návyk	40% (2)	57,1% (8)	60% (3)	42,9% (6)										
2. návyk	80% (4)	21,4% (3)		35,7% (5)	20% (1)	28,6% (4)		7,1% (1)						7,1% (1)
3. návyk	60% (3)	7,1% (1)	40% (2)	64,3% (9)		7,1% (1)		14,3% (2)						7,1% (1)
7. návyk	20% (1)	21,4% (3)	20% (1)	21,4% (3)	40% (2)	28,6% (4)	20% (1)	21,4% (3)		7,1% (1)				

ČR – Česká republika, NL – Nizozemí, % Procentuální podíl škol z výběrového souboru, () konkrétní počet škol

Zdroj: Vlastní zpracování

Za návyk, který má nejvíce pozitivní vliv při změně, označilo hodnotou 7 návyk 2 shodně všech 5 českých ředitelů (100%). Lze zde pozorovat návaznost na data z rozhovorů,

konkrétně na závěrečnou otázku ohledně stylu řízení. Přestože jsou ředitelé zároveň lídry i manažery každý jinou měrou, jsou si vědomi základní činnosti a nutné dovednosti lídra, prvního kroku změny – stanovení vize. Vyjma návyku 3 se hodnocení téměř shoduje s předchozími odpověďmi, s osobním názorem českých ředitelů na důležitost jednotlivých návyků. Návyku 3 čeští ředitelé, přestože ho osobně pokládají za důležitý, nepřičítají ten největší vliv v procesu pozitivní změny. Hodnotu 5 mu přidělili 3 z 5 (60%), hodnotu 6 a 7 vždy 1 z 5 (20%) ředitelů. Nizozemští ředitelé se v odpovědích na tyto dvě otázky také téměř shodují. V jejich vyjádření nejsou zásadní odlišnosti. S drobnou procentuální obměnou se v hodnotách 7, 6, 5 a 4 téměř shodují s předchozím vyjádřením důležitosti jednotlivých návyků. Za návyk s nejmenším vlivem označuje 1 respondent ze 14 ředitelů nizozemských škol (7,1%) návyk 2. Shrnutí míry pozitivního vlivu jednotlivých návyků osobního vítězství je zpracováno v tabulce č. 3.

Tabulka 3 Míra vlivu návyků z osobního vítězství na pozitivní změnu.

Který návyk z osobního vítězství měl (má) nejvíce pozitivní vliv v procesu změny?	7 Největší vliv		6		5		4		3		2		1 Nejmenší vliv	
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL
1. návyk	60% (3)	64,3% (9)	20% (1)	28,6% (4)	20% (1)					7,1% (1)				
2. návyk	100% (5)	28,6% (4)		35,7% (5)		28,6% (4)								7,1% (1)
3. návyk	20% (1)	28,6% (4)	20% (1)	35,7% (5)	60% (3)	28,6% (3)				7,1% (1)				
7. návyk	20% (1)	7,1% (1)	20% (1)	21,4% (3)	40% (2)	35,7% (5)	20% (1)	28,6% (4)		7,1% (1)				

ČR – Česká republika, NL – Nizozemí, % Procentuální podíl škol z výběrového souboru, () konkrétní počet škol

Zdroj: Vlastní zpracování

Společné vítězství

V hodnocení důležitosti jednotlivých návyků ze společného vítězství nejsou mezi skupinami respondentů výrazné odlišnosti. Jako nejčastěji označovaný, nejdůležitější návyk s hodnotou 7 staví návyk 5 čeští ředitelé v počtu 3 z 5 (60%) a nizozemští ředitelé v počtu 9 ze 14 (64,3%). Jako druhý, českými řediteli označovaný je návyk 6. Hodnotu 7 mu přičítají 4 z 5

(80%) českých ředitelů. Nizozemští ředitelé vyjadřují jeho důležitost hodnotou 6 v počtu 6 ze 14 (42,9%) a hodnotou 7 v počtu 3 ze 14 (21,4%). Návyk 4 se nejvýrazněji umístil na škále hodnoty 6 a 5, kde ho označila téměř většina respondentů obou dotazovaných skupin. Vyjádřená míra důležitosti návyku 7 je téměř shodná s jeho mírou důležitosti v rámci osobního vítězství. Přehled veškerého hodnocení těchto jednotlivých návyků dokládá tabulka č. 4.

Tabulka 4 Míra důležitosti návyků ze společného vítězství z pohledu ředitelů

Který návyk ze společného vítězství pokládáte za nejpodstatnější?	7 Nejvíce podstatný		6		5		4		3		2		1 Nejméně podstatný	
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL
4. návyk	20% (1)	7,1 % (1)	40% (2)	57,1% (8)	40% (2)	28,6% (4)								7,1% (1)
5. návyk	60% (3)	64,3% (9)	40% (2)	28,6% (4)				7,1% (1)						
6. návyk	80% (4)	21,4% (3)		42,9% (6)	20% (1)	14,3% (2)		14,3% (2)						7,1% (1)
7. návyk	20% (1)	7,1% (1)	20% (1)	21,4% (3)	40% (2)	35,7% (5)		21,4% (3)	20% (1)	14,3% (2)				

ČR – Česká republika, NL – Nizozemí, % Procentuální podíl škol z výběrového souboru, () konkrétní počet škol

Zdroj: Vlastní zpracování

Stejně jako ve vyjádření osobního názoru na důležitost návyků se obě skupiny respondentů značně shodují v určení míry vlivu jednotlivých návyků společného vítězství v procesu pozitivní změny. Opět nejvíce podstatný je hodnotou 7 označen návyk 5. Čeští ředitelé ho označili v počtu 4 z 5 (80%), nizozemští ředitelé v počtu 8 ze 14 (57,1%). Návyku 4 přiřítá hodnotou 6 vliv 3 z 5 (60%) českých ředitelů a 9 ze 14 (64,3%) nizozemských ředitelů. Hodnotu 7 mu přiřítá pouze 1 ředitel z 5 (20%) českých škol a 3 ředitelé ze 14 (21,4%) nizozemských škol. Návyk 6 hodnotí o jeden stupeň výše opět čeští ředitelé. Ti ho označují hodnotou 7 v počtu 3 z 5 (60%). Ředitelé nizozemských škol tomuto návyku přiřítají hodnotu 6 v počtu 6 ředitelů ze 14 (42,9%) a hodnotu 7 v počtu 2 ředitelů ze 14 (14,3%). Vliv návyku 7 vnímají jako výrazný (hodnota 7) 2 z 5 (40%) českých ředitelů. Zde lze opět pozorovat shodu s rozhovory. Ředitelé si uvědomují, že učitelé potřebují mít prostor pro

sebe a naplnění všech čtyř dimenzí člověka (srdce, tělo, mysl, duše). Většina ředitelů uvedla, že v rámci spolupráce, utužování vztahů na pracovišti a společné psychohygieny i společného učení podnikají různé teambuildingové, ať již dobrodružné nebo vzdělávací výjezdy nebo se setkávají pravidelně zhruba v měsíčních intervalech při neformálních setkáních mimo školu. Další procentuální rozvržení míry vlivu návyků společného vítězství je obdobné jako v předchozích přehledech. Shrnutí míry pozitivního vlivu jednotlivých návyků společného vítězství je zpracováno v tabulce č. 5.

Tabulka 5 Míra vlivu návyků z osobního vítězství na pozitivní změnu.

Který návyk ze společného vítězství měl (má) nejvíce pozitivní vliv v procesu změny?	7		6		5		4		3		2		1	
	Největší vliv												Nejmenší vliv	
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL
4. návyk	20% (1)	21,4% (3)	60% (3)	64,3% (9)	20% (1)			7,1% (1)						7,1% (1)
5. návyk	80% (4)	57,1% (8)		21,4% (3)	20% (1)	14,3% (2)				7,1% (1)				
6. návyk	60% (3)	14,3% (2)	20% (1)	42,9% (6)	20% (1)	21,4% (3)		7,1% (1)		7,1% (1)				7,1% (1)
7. návyk	40% (2)			21,4% (3)	40% (2)	57,1% (8)		7,1% (1)	20% (1)	14,3% (2)				

ČR – Česká republika, NL – Nizozemí, % Procentuální podíl škol z výběrového souboru, () konkrétní počet škol

Zdroj: Vlastní zpracování

6.2.3 Základní oblasti školy před a po implementaci kultury leadershipu

Tato obsáhlejší sekce otázek se skládá z tří částí a je založena na těchto základních oblastech školy – *hodnoty a postoje školy, kultura školy, školní docházka, školní výsledky, přístup pedagogů, výuka a její styl, spolupráce pedagogů, spolupráce žáků, komunikace s rodiči, vztah žák-učitel-rodič, vztah učitelé-vedení školy, plnění plánů, dlouhodobé výsledky a systémové myšlení, spokojenost se školou*. První část se dotazuje na kritické a problémové oblasti, které školu případně trápili před vstupem do rozvojového programu „*I ve mně je lídr*“, před implementací kultury leadershipu. V druhé části ředitelé vyjadřovali

míru pozitivní změny v těchto oblastech po implementaci 7 návyků a ve třetí části označovali v uvedených oblastech ty návyky, které pozitivní změnu nejvíce podpořili.

Výskyt problémů v základních oblastech školy před implementací kultury leadershipu

Respondenti zde označovali četnost problému v uvedených oblastech na pětistupňové škále s hodnotami stále, velmi často, často, občas a nikdy.

Nejvíce uváděné jako častokrát problémové určili 3 z 5 (60%) ředitelů českých škol tyto oblasti – *přístup pedagogů, výuka a její styl, spolupráce pedagogů, komunikace s rodiči, dlouhodobé výsledky a systémové myšlení*. Občas české ředitele dle jejich vyjádření dále trápili *vztahy žák-učitel-rodič, plnění plánů, spolupráce žáků, školní výsledky, spokojenost se školou, kultura školy, školní docházku a vztahy učitel-vedení školy*. Ředitelé nizozemských škol uvedli jako nejvíce problémovou oblast, která trápila velmi často 5 škol ze 14 (35,7%), často 2 školy ze 14 (14,3%) a v občasné míře 6 škol ze 14 (42,9%) oblast *spolupráce žáků* a dále byly uvedeny také *vztahy učitel-žák-rodič* v poměru velmi často 4 školy ze 14 (28,6%), občas 6 škol ze 14 (42,9%) a *výuka a její styl* v poměru 5 ze 14 (35,7%) často a 5 ze 14 (35,7%) občas. Dále nizozemští ředitelé uváděli jako občas problémovou oblast – *hodnoty a postoje, kultura školy, školní výsledky, komunikace s rodiči, plnění plánů, vztah učitel-vedení školy, dlouhodobé výsledky podpořené systémovým myšlením a spokojenost se školou*. Pro téměř většinu nizozemských škol nebyla nikdy problémovou oblastí *školní docházka*. Respondenti obou zemí odpovídali ve většině oblastí shodně. Výraznou odchylkou je oblast výše uvedené školní docházky, kde všech 5 českých škol (100%) vyjádřilo občasné problémy, avšak nizozemskými školami je tato oblast označená nadpolovičním počtem (64,3%) jako bezproblémová. Naopak jako velmi často problémovou oblast uvádí zhruba jedna třetina (35,7%) nizozemských škol spolupráci žáků. Většina ředitelů českých škol (80%) označuje tuto oblast jako problémovou pouze občas. Přehledný souhrn této oblasti dotazníku znázorňuje za respondenty obou zemí tabulka č. 6 (s. 76).

Pozitivní změny v základních oblastech školy po implementaci kultury leadershipu a efektivita jednotlivých návyků

V této části ředitelé zhodnocovali pozitivní změnu v základních oblastech školy. Svůj názor vyjadřovali na základě sedmistupňové škály v rozmezí - hodnota 7 = nejvýraznější změna k lepšímu až hodnota 1 = beze změny. V případě, pokud nebylo možné změnu zhodnotit,

označili respondenti hodnotu N = nelze hodnotit. Dále respondenti u jednotlivých oblastí označovali ty návyky, které onu pozitivní změnu podpořily. Oblasti, které respondenti uvedli před implementací kultury leadershipu (před vstupem do programu „*I ve mně je lídr*“) jako velmi často, často či občas problémové jsou rozebrány v následujícím komentáři. Veškeré procesy pozitivní změny v základních oblastech školy dokládají tabulky č. 6 a 7 (s. 76 a 77) obsahující procentuální vyjádření a počet škol. Tabulka č. 8 (s. 78) dokládá počet označení jednotlivých návyků podporujících pozitivní změnu.

Rizikové oblasti z pohledu respondentů

Z výzkumného šetření vyvstali oblasti školy, které byli pro jednu nebo obě skupiny respondentů výrazně problémové (hodnota velmi často, často) a díky vstoupení do programu „*I ve mně je lídr*“ a nastolení kultury leadershipu se tyto oblasti stabilizovali, nebo proměnili k lepšímu zhruba u 50% dotazovaných škol obou skupin respondentů. Jako podporující návyky jsou v textu uvedeny ty, které měly nejvyšší počet označení.

Většina českých škol v počtu 4 z 5 (80%) uvádí výraznou změnu v dříve problémové oblasti **výuka a její styl**, kdy hodnotu často uvedli 3 z 5 respondentů (60%) a hodnotu občas 2 z 5 respondentů (40%). Pozitivní změnu přičítají návyku 6 a poté návyku 1, 2 a 5. Pozitivní změnu v této oblasti uvedla také polovina (50%) respondentů z Nizozemí. Ti ji připisují všem návykům osobního vítězství v tomto pořadí – návyk 2, 1 a 3.

Ředitelé nizozemských škol označili jako nejvíce problémovou oblast **spolupráce žáků** (hodnotu velmi často uvedlo 5 ze 14 (35,7%), hodnotu často 2 ze 14 (14,3%) a hodnotu občas 6 ze 14 (42,9%) respondentů), 4 z 5 (80%) ředitelů českých škol tato oblast trápila občas. Výraznou pozitivní změnu v oblasti hodnotí 10 ze 14 (71,4%) respondentů nizozemských škol a 4 z 5 (80%) respondentů českých škol. Obě skupiny připisují výrazný vliv převážně návykům vzájemnosti a společného vítězství. Čeští ředitelé označili návyky v tomto pořadí, návyk 6 a 5, návyk 1, 2 a 4. Nizozemští ředitelé spojují s pozitivní změnou nejvíce návyk 5 a 1 a poté návyk 6 a 4.

Oblast **spolupráce pedagogů** označili za často problémovou 3 z 5 (60%) ředitelů českých škol, za velmi často 2 (14,3%) a často problémovou 2 (14,3%) ze 14 ředitelů nizozemských škol a dále dalších 7 ze 14 (50%) zhodnotili tuto oblast hodnotou občas. Obě skupiny označili

tuto oblast po implementaci kultury leadershipu v nadpolovičním počtu (3 z 5 (60%) českých ředitelů, 10 ze 14 (71,5%) ředitelů nizozemských škol) jako oblast s výraznou pozitivní změnou. V označení návyků podporujících změnu této oblasti se respondenti také shodují. Čeští respondenti označují návyk 6, 5 a návyk 1, 2 a 4. Druhá skupina respondentů označila nejčastěji návyk 1, 4 a 6 a dále návyk 5.

Oblast **přístup pedagogů** byla v častěji se vyskytujícím problémem spíše pro české školy, s hodnotou často ji uvádějí 3 z 5 (60%) ředitelů. Jako občasné riziko ji označilo 8 ze 14 (57,1%) ředitelů nizozemských škol a jako časté riziko ji vnímá tato skupina respondentů pouze v poměru 4 ze 14 (28,6%) ředitelů. Pozitivní změnu zde zkonstatovalo všech 5 respondentů (100%) českých škol a 11 ze 14 respondentů (78,6%) nizozemských škol. Označení podporujících návyků se u skupin respondentů z větší části liší. Ředitelé českých škol připisují pozitivní změnu stejnou měrou návyku 1, 5 a 6, ředitelé nizozemských škol návyku 1 a poté návyku 2 a 3.

Většina ředitelů nizozemských škol v počtu 11 ze 14 (78,6%) označili rizika na škále velmi často (28,6%), často (7,1%) a občas (42,9%) v oblasti **vztah žák – učitel – rodič**. Ředitelé českých škol rizika této oblasti označili mírou často v počtu 2 z 5 (40%) a občas v počtu 3 z 5 (60%). Výraznou změnu pozitivním směrem uvedlo 12 ze 14 respondentů (85,7%) nizozemských škol a pouze 2 z 5 ředitelů (40%) českých škol. Nizozemští ředitelé uvádějí jako nejvíce podporující návyk 5 a dále návyk 1 a 4. Čeští ředitelé akcentují také nejprve návyk 5. a poté návyk 4.

Oblast **komunikace s rodiči**, která souvisí s výše uvedenou oblastí vztah žák, učitel, rodič uvedli jako problémovou 3 z 5 (60%) českých ředitelů a pouze 5 ze 14 (35,7%) nizozemských ředitelů. Toto zjištění by mohlo být interpretováno tak, že značná míra problémů ve vztahu žák, učitel a rodič v nizozemských školách nemusí být dána komunikací školy s rodiči. Po implementaci kultury leadershipu se tato oblast výrazně pozitivně změnila v 10 ze 14 (71,4%) nizozemských škol a pouze ve 2 z 5 (40%) českých škol. Obě skupiny respondentů se shodují, že změnu podporuje především návyk 5 a 1. Čeští ředitelé dále ještě uvádějí návyk 4 a nizozemští ředitelé návyk 2.

Poslední výrazněji rizikovou oblastí pro české školy je oblast **dlouhodobé výsledky a systémové myšlení**. Tuto oblast považují za často problémovou 3 z 5 (60%) českých

ředitelů, zbylí dva ředitelé (40%) uvedli hodnotu občas. U nizozemských škol je situace opačná, 8 ze 14 (57,1%) uvádí hodnotu občas a 3 ze 14 (21,4%) hodnotu často. Dva respondenti (40%) českých škol uvedli výraznější změnu a dva (40%) změnu méně výraznou. Respondenti nizozemských škol uvedli výraznou změnu v počtu 8 ze 14 (57,2%) a další 4 respondenti (28,6%) uvedli, že tuto oblast nelze hodnotit. Za návyky podporující dlouhodobé výsledky a systémové myšlení pokládají respondenti ve shodě návyky osobního vítězství v tomto pořadí, návyk 2, 1 a návyk 3. Čeští ředitelé ještě za návyk 2 doplňují návyk 6.

Oblasti z pohledu respondentů bez častých a výrazných problémů

Vedle problémových oblastí dokládají respondenti výrazné zlepšení také v oblastech, kde se problémy či rizika vyskytovala méně často (hodnota občas, nikdy). Míra pozitivní změny je u těchto oblastí mnohdy logicky daleko vyšší než u oblastí rizikových. Opět jsou uvedeny v souvislosti s pozitivní změnou ty návyky, které měly nejvyšší počet označení.

Ředitelé všech dotazovaných českých škol uvádí výraznou změnu (hodnota 6 a 5) v oblasti **hodnot a postojů školy**. Nizozemští ředitelé v počtu 10 ze 14 (71,5%) uvádějí výraznou změnu ve stejných hodnotách a přičítají ji hlavně návyku 1 a dále návyku 4 a 5. Čeští ředitelé zde odlišně akcentují nejprve návyk 6 a poté návyk 2 a 5.

Většina respondentů hodnotí výraznou změnu (hodnota 7, 6 a 5) v **kultuře školy**, respondenti z nizozemských škol v počtu 10 ze 14 (71,4%) a respondenti českých škol v počtu 4 z 5 (80%). Obě v této souvislosti shodně uvádějí v největším zastoupení návyk 5 a návyk 1, nizozemské školy ještě uvádějí návyk 6.

Výrazně pozitivní změnu (hodnota 7, 6 a 5) obě skupiny shledávají také ve vztahu **učitelé a vedení školy** a to v počtu 4 z 5 (80%) českých ředitelů a 10 ze 14 (71,4%) nizozemských respondentů. Čeští ředitelé připisují lepší vztahy s učiteli především návyku 5 a 6 a poté také návyku 2. Ředitelé nizozemských škol akcentují návyk 1, 5 a návyk 6.

Poslední výrazný posun shodně vyjádřili respondenti (opět hodnotou 7-5) v převážně méně často problémové oblasti **plnění plánů**. Nizozemské školy změnu uvedli v počtu 11 ze 14 (78,5%) a české školy v počtu 3 z 5 (60%). Tento posun respondenti nizozemských škol

spojují s vlivem návyků osobního vítězství v jejich logickém sledu, návyk 1, 2 a 3. Čeští ředitelé dále nejčastěji uvádějí návyk 3 a poté návyk 2 a 4.

U skupiny respondentů z nizozemských škol se dále v počtu 8 ze 14 (57,1%) zvýšila **spokojenost se školou** u rodičů, zřizovatelů, partnerů školy a dalších subjektů spolupracujících se školou a u 7 ze 14 (50%) škol se zlepšily **školní výsledky**. Nizozemští ředitelé připisují zlepšení školních výsledků logicky návykům osobního vítězství v tomto pořadí, návyk 2, 1 a 3. Spokojenost se školou pozitivně ovlivnily návyky vzájemnosti a společného vítězství, návyk 5, 6 a také návyk 1, 4 a 2. U českých škol je pozitivní změna v těchto oblastech hodnocena pouze jako méně výrazná, či beze změny.

Zbývá oblast **školní docházky** je bez výrazné proměny. Respondenti zde shodně připisují vliv především návyku 1 a návyku 7.

Veškeré procesy pozitivní změny v základních oblastech školy dokládají tabulky č. 6 a 7 (s. 76 a 77) obsahující procentuální vyjádření a počet škol. Tabulka č. 8 (s. 78) dokládá počet označení jednotlivých návyků podporujících pozitivní změnu.

Tabulka 6 Výskyt problémů v základních oblastech školy před implementací kultury leadershipu

Co trápilo Vaši školu před vstupem do programu „I ve mně je lídr“?	STÁLE		VELMI ČASTO		ČASTO		OBČAS		NIKDY	
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL
HODNOTY A POSTOJE ŠKOLY				7,1% (1)	20% (1)	21,4% (3)	80% (4)	71,4% (10)		
KULTURA ŠKOLY				14,3% (2)		14,3% (2)	100% (5)	64,3% (9)		7,1% (1)
ŠKOLNÍ DOCHÁZKA						7,1% (1)	100% (5)	28,6% (4)		64,3% (9)
ŠKOLNÍ VÝSLEDKY						35,7% (5)	80% (4)	42,9% (6)	20% (1)	21,4% (3)
PŘÍSTUP PEDAGOGŮ				7,1% (1)	60% (3)	28,6% (4)	40% (2)	57,1% (8)		7,1% (1)
VÝUKA A JEJÍ STYL				7,1% (1)	60% (3)	35,7% (5)	40% (2)	35,7% (5)		21,4% (3)
SPOLUPRÁCE PEDAGOGŮ				14,3% (2)	60% (3)	14,3% (2)	40% (2)	50% (7)		21,4% (3)
SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ				35,7% (5)	20% (1)	14,3% (2)	80% (4)	42,9% (6)		7,1% (1)
KOMUNIKACE S RODIČI		7,1% (1)		14,3% (2)	60% (3)	14,3% (2)	40% (2)	50% (7)		14,3% (2)
VZTAH ŽÁK-UČITEL-RODIČ				28,6% (4)	40% (2)	7,1% (1)	60% (3)	42,9% (6)		21,4% (3)
VZTAH UČITELÉ-VELENÍ ŠKOLY						7,1% (1)	100% (5)	50% (7)		42,9% (6)
PLNĚNÍ PLÁNŮ		7,1% (1)		7,1% (1)	40% (2)	14,3% (2)	60% (3)	50% (7)		21,4% (3)
DLOUHODOBÉ VÝSLEDKY/systémové myšlení					60% (3)	21,4% (3)	40% (2)	57,1% (8)		14,3% (2)
SPOKOJENOST SE ŠKOLOU (PATNEŘI ŠKOLY, RODIČE, ZŘIZOVATEL)		7,1% (1)				14,3% (2)	80% (4)	57,1% (8)	20% (1)	21,4% (3)

ČR – Česká republika, NL – Nizozemí, % Procentuální podíl škol z výběrového souboru, () konkrétní počet škol

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 7 Míra pozitivní změny v základních oblastech školy po implementaci kultury leadershipu

Jak škola - konkrétně uvedené oblasti fungují nyní po osvojení si konceptu 7 návyků?	7 Nejvíce výrazná změna k lepšímu		6		5		4		3		2		1 Beze změny		N
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	NL
HODNO- TY A POSTOJE ŠKOLY			40 % (2)	35,7 % (5)	60 % (3)	35,7 % (5)		14,3 % (2)		7,1 % (1)	7,1 % (1)				
KULTUR A ŠKOLY	20 % (1)	28,6 % (4)		28,6 % (4)	60 % (3)	14,3 % (2)	20 % (1)	21,4 % (3)						7,1 % (1)	
ŠKOLNÍ DOCHÁZ -KA		7,1 % (1)		7,1 % (1)	40 % (2)	21,4 % (3)		14,3 % (2)			20 % (1)	7,1 % (1)	40 % (2)	7,1 % (1)	35,7 % (5)
ŠKOLNÍ VÝSLED- KY		7,1 % (1)			40 % (2)	42,9 % (6)	20 % (1)	28,6 % (4)			20 % (1)	7,1 % (1)	20 % (1)		14,3 % (2)
PŘÍSTUP PEDA- GOGŮ		7,1 % (1)	40 % (2)	28,6 % (4)	60 % (3)	42,9 % (6)		7,1 % (1)						7,1 % (1)	7,1 % (1)
VÝUKA A JEJÍ STYL		7,1 % (1)		14,3 % (2)	80 % (4)	28,6 % (4)	20 % (1)	21,4 % (3)		7,1 % (1)				7,1 % (1)	14,3 % (2)
SPOLU- PRÁCE PEDA- GOGŮ	20 % (1)	14,3 % (2)	20 % (1)	28,6 % (4)	20 % (1)	28,6 % (4)	40 % (2)	14,3 % (2)				7,1 % (1)		7,1 % (1)	
SPOLU- PRÁCE ŽÁKŮ	20 % (1)	21,4 % (3)		28,6 % (4)	60 % (3)	21,4 % (3)		21,4 % (3)					20 % (1)	7,1 % (1)	
KOMU- NIKACE S RODIČI		7,1 % (1)	20 % (1)	21,4 % (3)	20 % (1)	42,6 % (6)		7,1 % (1)	20 % (1)	7,1 % (1)	20 % (1)	7,1 % (1)	20 % (1)	7,1 % (1)	
VZTAH ŽÁK- UČITEL- RODIČ		14,3 % (2)		21,4 % (3)	40 % (2)	50 % (7)			20 % (1)	7,1 % (1)	20 % (1)		20 % (1)		7,1 % (1)
VZTAH UČITELÉ -VEDENÍ ŠKOLY		7,1 % (1)	20 % (1)	21,4 % (3)	60 % (3)	42,9 % (6)	20 % (1)	14,3 % (2)							14,3 % (2)
PLNĚNÍ PLÁNŮ		21,4 % (3)	40 % (2)	21,4 % (3)	20 % (1)	35,7 % (5)	40 % (2)	14,3 % (2)							7,1 % (1)
DLOUHO -DOBÉ VÝSLED- KY systémové myšlení			20 % (1)	28,6 % (4)	20 % (1)	28,6 % (4)	40 % (2)	7,1 % (1)		7,1 % (1)			20 % (1)		28,6 % (4)
SPOKOJE -NOST SE ŠKOLOU		7,1 % (1)	20 % (1)	14,3 % (2)	20 % (1)	35,7 % (5)		21,4 % (3)	20 % (1)	7,1 % (1)			40 % (2)		14,3 % (2)

ČR – Česká republika, NL – Nizozemí, % Procentuální podíl škol z výběrového souboru, () konkrétní počet škol, Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 8 Přehled četnosti jednotlivých návyků podporujících změnu v základních oblastech školy

Označení návyků, které byly nejvíce prospěšné pozitivní změně v uvedených oblastech.	1. návyk		2. návyk		3. návyk		4. návyk		5. návyk		6. návyk		7. návyk	
	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL	ČR	NL
HODNOTY A POSTOJE ŠKOLY	2x	9x	3x	3x	1x	1x	1x	5x	3x	5x	4x	4x		1x
KULTURA ŠKOLY	3x	7x	2x	3x	1x	2x	3x	4x	4x	9x	2x	5x	2x	1x
ŠKOLNÍ DOCHÁZKA	4x	8x	1x	2x	3x	2x	1x	3x	1x	3x	2x	2x	3x	4x
ŠKOLNÍ VÝSLEDKY	3x	6x	4x	10x	4x	5x	2x	1x	1x	2x	2x		2x	3x
PŘÍSTUP PEDAGOGŮ	4x	8x	2x	8x	1x	6x	2x	3x	4x	4x	4x	2x	1x	3x
VÝUKA A JEJÍ STYL	3x	7x	3x	10x	2x	7x	2x	1x	3x	2x	4x	3x	1x	1x
SPOLUPRÁCE PEDAGOGŮ	3x	7x	3x	4x	1x		3x	7x	4x	6x	4x	7x	1x	1x
SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ	3x	8x	3x	4x	1x	2x	3x	6x	4x	9x	5x	7x		1x
KOMUNIKACE S RODIČI	4x	9x	2x	5x	1x	2x	3x	2x	4x	12x	1x			1x
VZTAH ŽÁK-UČITEL-RODIČ	2x	8x	2x	4x	1x	1x	4x	6x	5x	11x	1x	2x		
VZTAH UČITELÉ-VELENÍ ŠKOLY	2x	11x	3x	4x	1x	2x	5x	5x	4x	9x	4x	5x	1x	3x
PLNĚNÍ PLÁNŮ	1x	9x	3x	8x	4x	7x	3x	3x	2x	2x	2x	3x	1x	5x
DLOUHO-DOBÉ VÝSLEDKY systémové myšlení	3x	7x	4x	11x	3x	6x	2x	3x	1x	3x	4x	4x		5x
SPOKOJENOST SE ŠKOLOU	1x	7x	3x	5x	1x	2x	3x	6x	2x	9x	4x	8x		3x
Celkem označeno	47x	111x	38x	81x	25x	45x	37x	55x	42x	86x	43x	52x	17x	32x
Řazení návyků dle počtu označení	1.	1.	4.	3.	6.	6.	5.	4.	3.	2.	2.	5.	7.	7.

Zdroj: Vlastní zpracování

Četnost označení jednotlivých návyků a jejich následné řazení dle „užívání“ (tabulka č. 8, s 79) se shoduje s osobním názorem většiny respondentů z nizozemských škol. U respondentů z českých škol nejsou výsledky zcela shodné. Toto zjištění by zřejmě mohlo být přičteno skutečnosti, že dotazované české školy jsou v programu „*I ve mně je lídr*“ v rozmezí od 1 roku do 5 let, což není nijak výrazná doba na usazení takto podstatné změny myšlení a zakořenění nové kultury leadershipu. Nizozemské školy jsou v tomto programu podstatně déle. Tato skutečnost by mohla jejich naprostou shodu vysvětlovat. Odpovědi respondentů ohledně četnosti užívání, preferencí stran důležitosti a míry pozitivního vlivu jednotlivých návyků názorně dokládá tabulka č. 9.

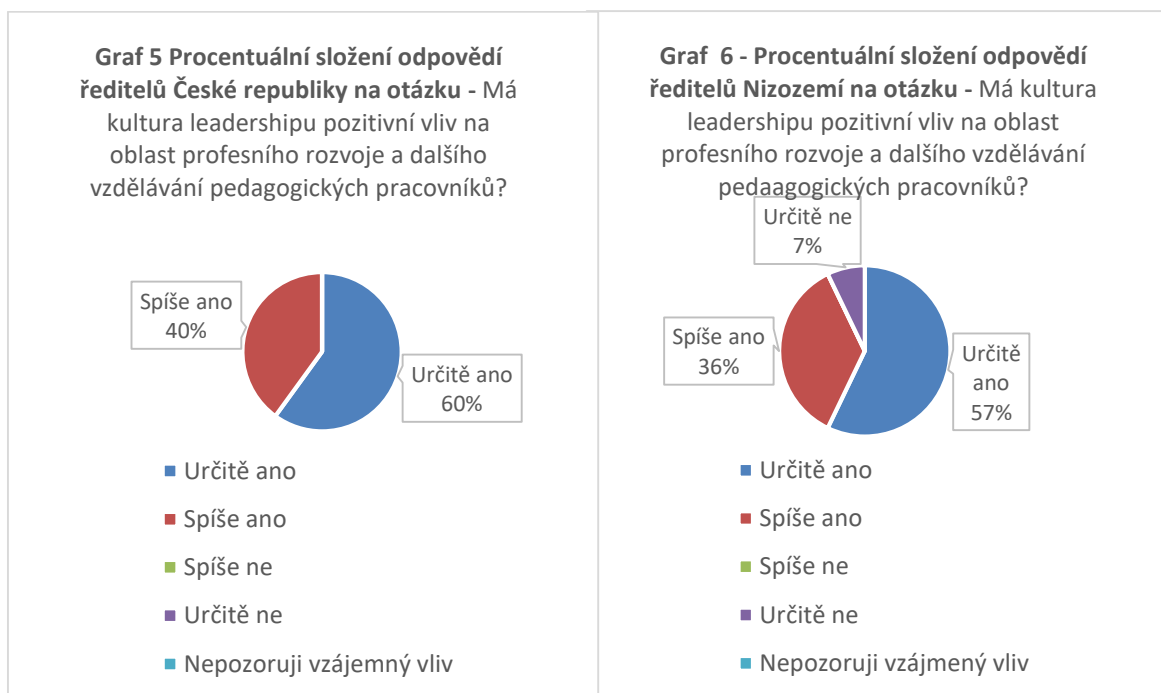
Tabulka 9 Četnost užití 7 návyků versus osobní preference lídrů škol

Česká republika							
Řazení návyků dle četnosti užití	1. návyk	6. návyk	5. návyk	2. návyk	4. návyk	3. návyk	7. návyk
Preference lídrů – důležitost		4 z 5 (80%)	3 z 5 (60%)	4 z 5 (80%)		3 z 5 (60%)	
Preference lídrů - pozitivní vliv na změnu	3 z 5 (60%)	3 z 5 (60%)	4 z 5 (80%)	5 z 5 (100%)			
Nizozemí							
Řazení návyků dle četnosti užití	1. návyk	5. návyk	2. návyk	4. návyk	6. návyk	3. návyk	7. návyk
Preference lídrů – důležitost	8 ze 14 (57,1%)	9 ze 14 (64,3%)					
Preference lídrů - pozitivní vliv na změnu	9 ze 14 (64,3%)	8 ze 14 (57,1%)					

Zdroj: Vlastní zpracování

6.2.4 Profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogických pracovníků

Oblast profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je vedena zvlášť od základních oblastí školy uvedených výše. Ředitelé v této části dotazníku zodpovídali celkem dvě nebo tři otázky. Nejprve zodpovídali dotaz, zda má kultura leadershipu pozitivní vliv na tuto oblast. Ředitelé nizozemských škol v počtu 13 ze 14 (92,8%) odpověděli, že určitě ano nebo spíše ano. Ředitelé českých škol potvrdili pozitivní vliv kultury leadershipu v této oblasti jednohlasně. Procentuální složení odpovědí respondentů znázorňuje graf č. 5 a 6, s. 81



Graf č. 5 a 6 Pozitivní vliv kultury leadershipu na oblast profesního rozvoje a DVPP – Česká republika a Nizozemí, Zdroj: Vlastní zpracování

Obě skupiny respondentů, kteří uvedli, že spatřují pozitivní vliv v této oblasti, měly dále prostor k tomu, aby nejvíce zásadní přínos z pohledu školy i pedagoga popsaly svými slovy. Ředitelé nizozemských škol *nejčastěji* uváděli *sdílení*, mentorink, koučink, *spolupráci*, *propojení a naslouchání si mezi učiteli*, posílenou spolupráci mezi zaměstnanci a školou, posílenou oblast osobního mistrovství, rozvoj osobních portfolií, větší oddanost škole a procesu učení se, větší zvědavost a nadšení do výuky, inspiraci a motivaci, radost, soudržnost a pozitivní přístup. Ředitelé českých škol také uvedli, že díky společnému cíli (7 návykům) více a s větší chutí spolupracují. Přemýšlejí o své vizi, jednotlivých dílčích cílech a začali hledat nové možnosti. Učitelé si lépe určují vlastní priority v dalším vzdělávání, jsou více iniciativní a více sdílejí. Díky společnému cíli, který se stal novou motivací, se každý učitel v individuální míře posunul vpřed.

Největší rozdíl v této oblasti před a po implementaci kultury leadershipu spatřují ředitelé nizozemských škol ve větší spolupráci mezi učiteli díky lepším vztahům a větší iniciativě učitelů. Všichni jsou si vědomi toho, že mají na výběr dělat ty správné věci. Učitelé mají nový – rozdílný pohled na svou práci a díky společnému jazyku si mezi sebou více a rychleji rozumí, cíle škol jsou více specifické – proč je důležitější než jak. Ředitelé českých škol také

spatřují největší rozdíl v týmové práci, vzájemném sdílení a vzájemných vztazích. Dále jeden respondent uvádí, že žijí uspořádaněji, umí si udělat více času, přemýšlí společně a nezavrhují jiný názor.

6.2.5 Shrnutí procesu změny

V závěrečné části dotazníku respondenti využili prostor k vlastnímu shrnutí proběhlého procesu změny. Odpovědi všech byli pozitivní, respondenti vyjádřili nejen nadšení k samotnému programu „*I ve mně je lídr*“, ale především k nastavené cestě za učící se organizací a kulturou leadershipu. Několik škol zde také vyjádřilo nabídku k návštěvě a ke spolupráci. Nejvíce hodnotné odpovědi z pohledu této práce jsou citovány v následující tabulce č. 10, kde jsou spojeny s charakteristikami učící se organizace a konceptem leadershipu.

Tabulka 10 Shrnutí procesu změny a jeho klíčování s charakteristikami učící se organizace a leadershipu

Vyjádření respondentů	Klíče – učící se organizace, leadership
Respondenti nizozemských škol	
<i>„Děti a učitelé se více zajímají a hlídají své možnosti a cíle.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * proaktivita, * společně sdílená vize * systémové myšlení
<i>„Úžasná cesta, ve které děti cítí důvěru díky začlenění se do vzdělávacího procesu.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * společně sdílená vize * spolupráce a vzájemnost * proaktivita * respekt a důvěra
<i>„Větší mír ve škole a větší soudržnost.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * společně sdílené hodnoty * společně sdílená vize * spolupráce a vzájemnost * respekt a důvěra * mentální modely
<i>„Je důležité, že tým má své sdělení, které propaguje. Je důležité dopřát změně čas. Všichni jsme šli kupředu.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * společně sdílené hodnoty * společně sdílená vize * systémové myšlení * rozvoj

Vyjádření respondentů	Klíče - učící se organizace, leadership
Respondenti nizozemských škol	
<i>„Zjistili jsme, že mnoho věcí již tímto způsobem děláme, ale neuměli jsme je pojmenovat.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * systémové myšlení * mentální modely
<i>„Jako první se změně učí učitelé a poté žáci. Proces přináší velmi dobré výsledky. Vidíme zlepšení vedení sebe sama našich žáků a užíváme si to každý den!“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * týmové učení * osobní mistrovství * rozvoj * radost z učení se
<i>„Začali jsme společným flow. Malými kroky a používáním v praxi toho, co hlásáme. Pomalými kroky postupně každý semestr vylepšujeme. Tvoříme a pracujeme společně (synergie).“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * společné sdílené hodnoty * společně sdílená vize * mentální modely * systematické myšlení * spolupráce * rozvoj
<i>„Je to nikdy nekončící cesta.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * systémové myšlení
Respondenti českých škol	
<i>„Je to dlouhý, ale dobrodružný proces. Chce to obrnit se trpělivostí, aby dobrá věc a myšlenka nebyla zbytečnou zbrklostí a “tlačení na pilu” zapuzena. Zároveň to chce odvahu nevybrat si ze 7N jen to “nejjednodušší” a o zbytku říct, že to přeci už takhle léta děláme a funguje to, tak proč ještě něco. Děti jsou velmi vstřícné a dáme-li jim větší prostor a pomocnou ruku, dokáží divy.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * systémové myšlení * mentální modely * spolupráce a vzájemnost * respekt a důvěra
<i>„Náročný proces, který stejnou měrou nepřijali úplně všichni. Beru to jako dobrou příležitost pro osobní rozvoj pedagogů, každý ale musí chtít sám.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * osobní mistrovství * rozvoj * „změna začíná u mě“ * respekt k odlišnostem
<i>„Dlouhodobý, nekončící proces.“</i>	<ul style="list-style-type: none"> * systémové myšlení

Zdroj: Vlastní zpracování

6.2.6 Shrnutí dat z dotazníkového šetření

Pro přehled jsou z pohledu této práce významná data z dotazníkového šetření shrnuta do tabulky č. 11, (návyky jsou v ní uvedeny touto zkratkou návyk 1 = 1N).

Tabulka 11 Shrnutí dotazníkového šetření Česká republika a Nizozemí

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
Počet respondentů	5	14
Typ škol	MŠ, ZŠ, gymnázium, ZUŠ	ZŠ, jiné
<i>Co se pozitivně změnilo? Jak? Díky čemu? N= návyk</i>		
Hodnoty a postoje školy	Výrazná změna 100% 6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání).	Výrazná změna 71,4% 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení.
Kultura školy	Výrazná změna 80% 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.	Výrazná změna 71,4% 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
Přístup pedagogů	<p>Výrazná změna 100%</p> <p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“.</p>	<p>Výrazná změna 71,4%</p> <p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 3N vliv nezávislé vůle, disciplíny a umění plánování času.</p>
Spolupráce pedagogů	<p>Výrazná změna 100%</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání).</p>	<p>Výrazná změna 71,4%</p> <p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy, 6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání).</p>

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
Vztahy pedagogů a vedení školy	<p>Výrazná změna 80%</p> <p>6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání).</p>	<p>Výrazná změna 71,4%</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.</p>
Výuka a její styl	<p>Výrazná změna 80% s dopadem na školní výsledky 40%</p> <p>6N Vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.</p>	<p>Výrazná změna 50% s dopadem na školní výsledky 50%</p> <p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 3N vliv nezávislé vůle, disciplíny a umění plánování času.</p>

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
Spolupráce žáků	<p>Výrazná změna 80%</p> <p>6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.</p>	<p>Výrazná změna 71,4%</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, 6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy.</p>
Vztahy žák-učitel-rodíč a jejich komunikace	<p>Výrazná změna pouze 40%</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy. Stran komunikace doplněn ještě 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.</p>	<p>Výraznou změna 71,4 - 85,7%</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy. Dále stran komunikace bez výrazné míry vlivu 4N.</p>

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
Plnění plánů	<p>Výrazná změna 60%</p> <p>3N vliv nezávislé vůle, disciplíny a umění plánování času, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 4N vliv myšlení způsobem výhra-výhra, vzájemných dohod, ohleduplnosti a odvahy.</p>	<p>Výrazná změna 78,5%</p> <p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 3N vliv nezávislé vůle, disciplíny a umění plánování času.</p>
Dlouhodobé výsledky a systémové myšlení	<p>Změna 80%</p> <p>2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“, 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 3N vliv nezávislé vůle, disciplíny a umění plánování času.</p>	<p>Výrazná změna 57,1%</p> <p>2N Vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání), 1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu, 3N vliv nezávislé vůle, disciplíny a umění plánování času.</p>
Změna oblasti DVPP	Ano 100%	Ano 93%
Tři nejvíce využívané návyky	Návyk 1, 6, 5.	Návyk 1, 5, 2.

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
Často užívané efektivní způsoby jednání a chování	<p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.</p> <p>6N vliv synergie – společného pozitivního působení, přijímání odlišných názorů a vytváření nových „třetích alternativ“.</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení.</p>	<p>1N vliv proaktivity a uvědomění si vlastní odpovědnosti, změny osobních paradigmat, pozitivního jazyka „chci, mohu, to půjde“, svobody volby, vliv uvědomění si okruhu vlivu.</p> <p>5N vliv skutečného empatického naslouchání a empatické komunikace, ethos, pathos, logos – vliv charakteru, vztahů a logiky sdělení.</p> <p>2N vliv stanovení sdílené vize a společných cílů (osobní, třídní, školní role a cíle aktérů vzdělávání).</p>
Vzájemné shody	<p>Proměna kultury školy</p> <p>Shodně uvedené efektivní jednání a chování v oblasti spolupráce pedagogů</p>	
Odlišnosti	<p>Změna výuky a jejího stylu s výrazným dopadem na školní výsledky pouze u 40% škol; propojené oblasti výuka a její styl + přístup pedagogů + školní výsledky = klesající procenta pozitivní změny.</p>	<p>Nizozemské školy se nepotýkají s problémy školní docházky.</p>
	<p>Výrazná změna oblasti vztahů učitel-žák-roděč a jejich komunikace pouze u 2 škol (40%).</p>	
	<p>České školy komunikují za pomoci efektivního jednání a chování návyku 1, 5 a 4. Tyto vztahy dále udržují bez proaktivity návyku 1.</p>	<p>Nizozemské školy komunikují především za pomoci efektivního jednání a chování návyku 1 a 5, bez návyku 4, který uvádějí dále v tomto vzájemném vztahu.</p>

	ČESKÁ REPUBLIKA	NIZOZEMÍ
<i>Jedinečnosti</i>	Zrcadlení vztahů pedagogů a vedení školy v hodnotách a postojích školy – stejné preference návyků a jejich efektivního jednání a chování.	Zrcadlení vztahů pedagogů a vedení školy v kultuře školy – stejné preference návyků a jejich efektivního jednání a chování v těchto oblastech.
	Shodné preference efektivního jednání a chování v oblastech – výuka a její styl + spolupráce žáků = výrazná pozitivní změna s nízkým procentem dopadu na školní výsledky.	Shodné preference efektivního jednání a chování v oblastech – výuka a její styl + přístup pedagogů + školní výsledky= stabilní změna ve všech oblastech.

Zdroj: Vlastní zpracování

Odlišnosti v oblasti *vztahů učitel, žák a rodič*, konkrétně méně často uvedená pozitivní změna v českých školách může být vysvětlena právě krátkým zapojením českých škol do programu „*I ve mně je lídr*“. Z nizozemských škol uvedly pouze 2 školy z počtu 14 (14,3%), že s programem začínají. Stejně lze vysvětlit také klesající procenta pozitivní změny u českých škol v propojených oblastech *přístup pedagogů – výuka a její styl – školní výsledky*. Některé české školy teprve začínají do kultury leadershipu a s ní souvisejícího procesu změny zapojovat žáky až v tomto či příštím školním roce.

7 Shrnutí výzkumného šetření

Na základě zpracovaných dat z rozhovorů a dotazníkového šetření s respondenty českých škol a dotazníkového šetření s respondenty nizozemských škol je možné odpovědět na otázku výzkumného problému práce: Má leadership vazbu na koncept učící se organizace? Prokazatelně ano. Díky principům leadershipu se v uvedených školách mnohé změnilo a ze škol se pomalu stávají nebo již stali učící se organizace.

Co leadership (Coveyho 7návyků skutečně efektivních lidí) skutečně pozitivně ovlivnil a posunul vpřed? Jaké efektivní způsoby chování a jednání a jaké principy leadershipu byly zapojeny?

Téměř ve všech dotazovaných škol se dle respondentů změnilo klima. Tato většina dále potvrzuje uvědomění si a sdílení společných hodnot převážně díky principu efektivity pochop – udělej – získej, který posouvá paradigmata jednotlivců, díky empatickému naslouchání a empatické komunikaci, díky vzájemnosti a pochopení toho, že jedna plus jedna mohou být tři a více a v neposlední řadě díky schopnosti umění popsat společnou budoucnost a vytvořit si vlastní myšlenku na konec a tu neustále sdílet, připomínat a dle potřeby vyjasňovat.

Více jak polovina dotazovaných škol dokládá, že se výrazně zlepšil přístup pedagogů a zároveň také jejich vzájemná spolupráce. Nápomocné tomu samozřejmě bylo vzájemné empatické naslouchání a empatická komunikace, proaktivní přístup jednotlivců a posun jejich vlastních paradigmat. Myšlení způsobem výhra – výhra a umění vytvářet výhodné dohody pro obě strany. Svou významnou roli v této oblasti pozitivně sehrála také vzájemnost, respekt k odlišnostem a společný cíl.

Opět téměř většina respondentů obou skupin uvedli výrazné pozitivní zlepšení ve spolupráci žáků a s ní související oblasti výuky a jejího stylu. Respondenti uvádějí, že tato oblast se zlepšila opět díky empatické komunikaci a empatickému naslouchání, díky vzájemnosti a respektu, společnému cíli a plánování všech klíčových činností, které k němu vedou. Žáci vědí, jak mají spolupracovat a že je dobré si mezi sebou pomáhat. Proaktivní chování a jednání v některých školách aktivizovalo žáky natolik, že se zapojili do chodu a směřování školy. Nyní jsou společně s učiteli na jedné lodi a určují s nimi cestu.

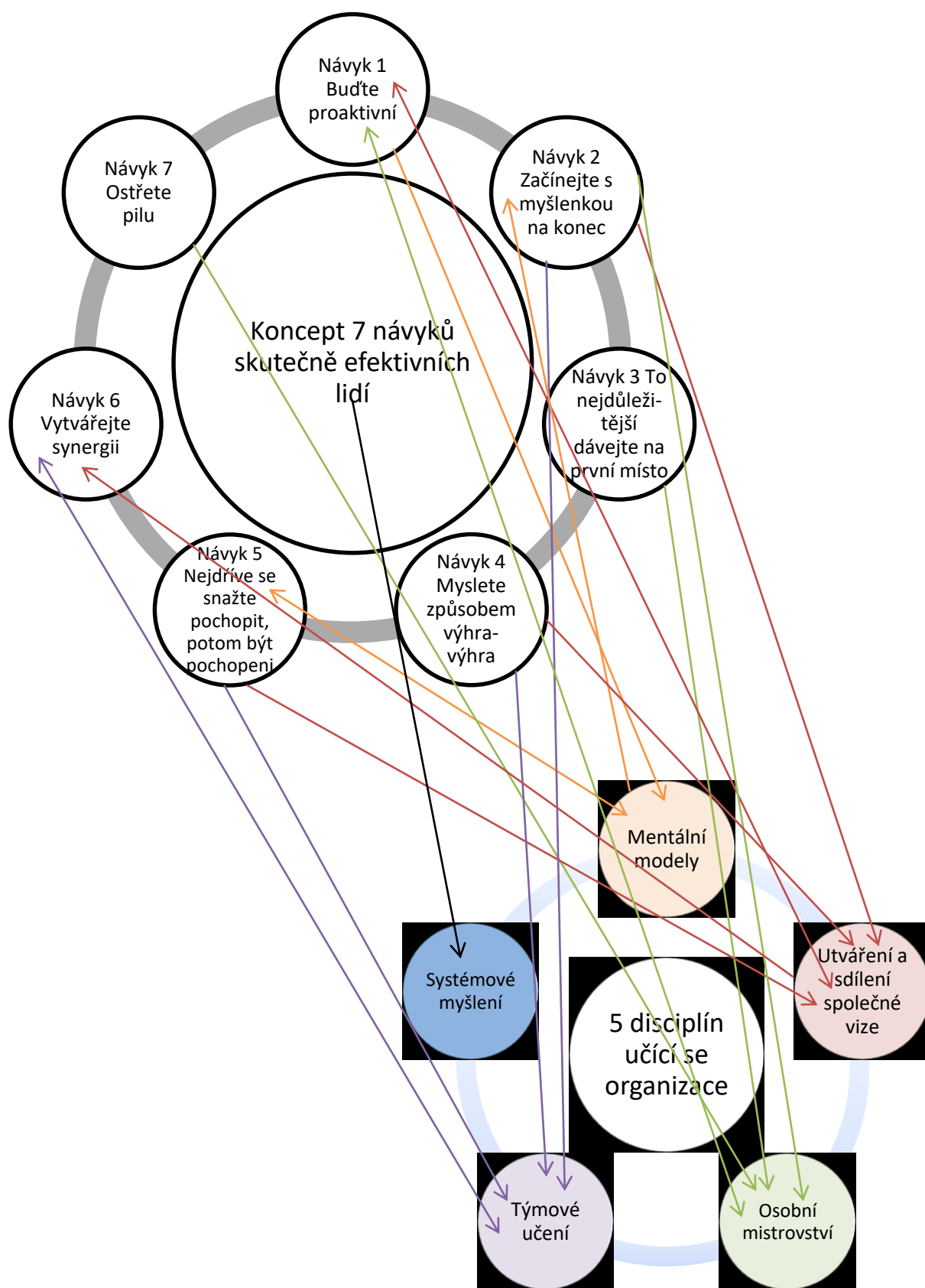
Nadpoloviční počet nizozemských respondentů uvedl výraznou změnu také ve vzájemných vztazích a komunikaci mezi žáky, učiteli a rodiči. V českých školách byla tato pozitivní změna méně častá. Obě skupiny respondentů se snaží v tomto vztahu o empatickou komunikaci, o pochopení rodičů a žáků, o užívání proaktivního jazyka (chci, zkusím to, půjde to) a vytváření vzájemných dohod a o objevování výhry pro rodiče, žáky i učitele samotné. České školy doplňují, že je to nejvíce náročná oblast, ve které cítí svůj omezený vliv.

Kultura leadershipu pozitivně ovlivnila také vztahy mezi učiteli a managementem škol u většiny dotazovaných. Vztahy se zlepšili díky empatickému naslouchání, komunikaci, díky sladění cílů a sdílení společné vize, vzájemnému respektu a společnému tvoření. Mnozí ředitelé si ve vztahu k učitelům uvědomili, že je potřeba je vnímat v jejich celostní existenci. Pokud to jde podporovat tento osobní rozvoj, nebo alespoň respektovat, že každý jsme své tělo, srdce, mysl a duše.

V propojených oblastech plnění plánů, dlouhodobých výsledků a systémového myšlení míra pozitivní změny u českých škol pokulhává za školami nizozemskými. Ty jako nástroj této pozitivní změny uvedli efektivní jednání a chování zaměřené především na disciplínu, proaktivitu, sdílenou vizi a společné cíle a samozřejmě na dovednost time-managementu. Čeští ředitelé doplňují ještě snahu o přemýšlení způsobem výhra-výhra a společné tvoření ve smyslu vytváření nových, třetích alternativ. Těžko hodnotit, zda je nižší procento pozitivní změny dopadem přidaného, jiného efektivního jednání nebo je způsobeno tím, že jsou všechny české školy v programu zavádějícím kulturu leadershipu teprve krátce. S tímto ohledem není možné zcela jistě sledovat výrazné změny například v oblasti dlouhodobých výsledků a systémového myšlení.

Všechny školy prokázaly, že se věnují disciplínám učící se organizace. Díky návyku 1, návyku 2, návyku 3 a návyku 7 podporují svá *osobní mistrovství*. Za pomoci návyku 1 a návyku 5 pracují se svými *mentálními modely*. Návyk 2, návyk 4, návyk 5 a návyk 6 je provází při *utváření a sdílení společné vize*. S pomocí návyku 2, návyku 4, návyku 5 a návyku 6 realizují *týmové učení* a za využití celého kontinua (návyk 1 Buďte proaktivní, návyk 2 Začínajte s myšlenkou na konec, návyk 3 To nejdůležitější dáváte na první místo, návyk 4 Myslete způsobem výhra-výhra, návyk 5 Nejdříve se snažte pochopit, potom být

pochopení, návyk 6 Vytvářejte synergii, návyk 7 Ostřete pilu) usilovně pracují na zlepšení svého *systémového myšlení*. Vzájemné vztahy mezi disciplínami učící se organizace v pojetí Sengeho a Coveyho konceptem 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástrojem leadershipu znázorňuje obrázek č. 3.



Obrázek 3 Vzájemné vztahy konceptu 7 návyků a učící se organizace, Zdroj: Vlastní zpracování

Závěr

Cílem práce bylo shromáždění názorů na koncept Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástroje leadershipu. Na základě těchto zjištění definovat roli leadershipu v konceptu učící se organizace v prostředí školy, popsat vzájemný vztah a vazby leadershipu na koncept učící se organizace a oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a vyhodnotit jejich míru důležitosti z hlediska efektivity a úspěšnosti učící se organizace v prostředí školy.

Na základě komparace závěrů z teoretické části diplomové práce a výsledků výzkumného šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky práce a byl naplněn cíl práce. Teoretická východiska práce a výzkumné šetření prokazatelně potvrzují, že leadership pohání kupředu veškeré procesy učící se organizace. Učí jednotlivce pracovat se svými mentálními modely a na základě efektivního principu pochop – udělej – získej je měnit, pomocí empatického naslouchání a porozumění identifikovat a respektovat mentální modely druhých, což vytváří základní kámen spolupráce a vzájemnosti. Leadership je spjatý s vizí budoucnosti, aktivně ji vytváří a zasazuje se o její naplnění stejně jako učící se organizace. Leadership pojímá jednotlivce celostně jako jeden harmonický celek, bytost složenou z těla, srdce, mysli a duše. Lídr věří v jedinečný potenciál každého, a proto inspiruje jeho další rozvoj a přibližování se k osobnímu mistrovství. Osobní mistrovství je neustálé „*objasňování a prohlubování osobní vize, soustředění energií, rozvíjení trpělivosti a vnímání reality objektivně*“ (Kools&Stoll, 2016, s. 17). Leadership neoddiskutovatelně osobní mistrovství podporuje a tím vytváří základ učící se organizace – týmové učení. Bez osobního mistrovství nelze očekávat rozvoj týmového učení a dialogu. Efektivní a tvůrčí spolupráci, týmové učení a vzájemnost v organizaci leadership opět podporuje. Především se toto v organizacích odehrává díky empatické komunikaci, vzájemnému naslouchání si, společně sdílené vizi, společně sdílených, respektovaných hodnot a díky respektu a vážení si jedinečností jednotlivce a vzájemných odlišností. Podstatou leadershipu a úkolem lídra je inspirovat ke zrodu lídry nové a ty vychovávat, podporovat a vést. Leadership jako rámující koncept řízení organizace podporuje systémové myšlení, „*schopnost vidět větší obraz, dívat se na vzájemné vztahy systému, na rozdíl od jednoduchých řetězců příčin a následků*“ (Kools&Stoll, 2016, s. 17).

Leadership a učící se organizace se jednoznačně v mnohém propojují a pozitivně ovlivňují. Leadership jako způsob vedení lidí je hnacím motorem, energetickým a silovým zdrojem učící se organizace. Osvojení si Coveyho 7 návyků skutečně efektivních lidí jako nástroj leadershipu je způsob, jakým lze zvládnout disciplíny učící se organizace a zajistit tak rozvoj jejího intelektuálního a lidského kapitálu, efektivitu celého systému a tím úspěšnost celé organizace. O pozitivním vlivu leadershipu na oblast profesního rozvoje a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků není sporu. Díky 7 návykům jako nástroje leadershipu si pedagogové a tím i celá organizace umí nastavit priority a cíle, naplánovat a efektivně vykonat jednotlivé další klíčové kroky v této oblasti. Profesní rozvoj je mezi pedagogy více sdílen, zcela přirozeně se vytvářejí týmy, které se od sebe či společně učí a dále rozvíjejí. Výrazně se nemění počet vzdělávání, ale jejich tematika, která je volena dle skutečné potřeby pedagoga nebo školy. Díky leadershipu je oblast profesního rozvoje a dalšího vzdělávání smysluplnější a není vnímána jako samoúčelná. Samotný koncept 7 návyků se výrazně podílí na osobnostním rozvoji a tím na rozvoji transverzálních kompetencí jednotlivců. Je neoddiskutovatelné, že pedagog, který působí ve škole s charakteristikami učící se organizace a kulturou leadershipu zná „co“ a především „proč“ a „jak“. V jeho podání „jak“ neprobíhá rutinně a bez následného pozitivního dopadu.

Lze se domnívat, že by tato práce mohla inspirovat ředitele českých škol, pro které už zároveň díky ní nebudou pojmy leadership a učící se organizace, učící se škola pojmy cizí nebo příliš abstraktní. Ať už se škola se skutečnou chutí a západem zaměří na kulturu leadershipu a charakteristiky učící se organizace za pomoci celoškolního rozvojového programu „*I ve mně je lídr*“ nebo bez něj, pozitivní výsledky, které se dostaví, jsou aktuálně v českých školách žádoucí a mají význam. Závěr této práce doplňují vybrané vzkazy ředitelů, kteří jsou nositeli změny a své školy budují na základě výše zmíněných konceptů:

„Bud'te proaktivní!“

„Nechte učitele vést a tím zjistí, jak mají učit děti vést.“

„Předejte dětem tyto schopnosti pro jejich rozvoj a lepší budoucnost.“

„Pojďte do toho! Jako lídr běžte příkladem a mějte hlavní myšlenku na konec (sdílenou vizi), mluvte se svými učiteli, žáky a rodiči, naslouchejte jim a věřte v sílu sedmy návyků.“

„Jedná se o dlouhodobý proces, který nikdy nekončí.“

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

- BLANCHARD, Kenneth H., Patricia ZIGARMI a Drea ZIGARMI. *Leadership & minutový manažer: zvyšování efektivity prostřednictvím metody Situačního vedení*. Přeložil Štěpánka COLLINS. Praha: Dobrovský, 2017. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-073-1.
- BUSH, Tony and Marianne COLEMAN. *Leadership and Strategic Management in Education*, SAGE Publications, 2000. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=483331>.
- COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. 3. rozšířené vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR, 2016. ISBN 978-80-7261-403-5.
- COVEY, Stephen R. *8. návyk: od efektivnosti k výjimečnosti*. 2. vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR, 2015. ISBN 978-80-7261-359-5
- COVEY, Stephen R. *I ve mně je lídr: jak školy a rodiče po celém světě vedou děti k tomu, aby každé z nich bylo výjimečné*. Praha: FC Czech, 2012. ISBN 978-80-260-3087-4.
- COVEY, Stephen R. *Vedení založené na principech*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-202-4.
- FRANKL, Viktor Emil. *A přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor*. 5. vydání. Přeložil Josef HERMACH. V Praze: Karmelitánské nakladatelství, 2018. Osudy (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7566-022-0.
- GAVORA P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. ISBN 80-85931-79-6
- KOUZES, James M. a Barry Z. POSNER. *Leadership challenge: jak zařídit, aby se ve firmách děly zázračné věci*. Praha: Baronet, 2014. ISBN 978-80-7384-853-8.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-168-3.

- LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Přeložil Milan VÁŇA. Praha: Academia, 2015. XXI. století. ISBN 978-80-200-2530-2.
- PAVLOV, Ivan a kolektiv autorů. *Kontexty podpory profesijného rozvoje učitelstva* [online]. Banská Bystrica: EQUILIBRIA s.r.o., Košice, 2017 [cit. 2018-06-28]. ISBN 978-80-557-1334-2.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládní*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, Milan. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.
- ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 2014. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.
- SENGE, Peter M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Vydání 1. (reedice). Přeložil Irena GRUSOVÁ. Praha: Management Press, 2016. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-428-8.
- SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-494-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.
- VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.
- WHITAKER, Amy. *Kreativní myšlení: vybojujte si tvůrčí prostor ve světě rozvrhů, rozpočtů a šéfů*. Přeložil Petr SUMCOV. Praha: Dobrovský, 2017. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-574-3.

Online informační a jiné zdroje

- Filozofie Atairu. *Atairu: Filozofie* [online]. [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: <https://www.atairu.com/filosofie/>
- Kools, M. and Stoll L. (2016), „What Makes a School a Learning Organisation?“, *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Oprogramu I ve mně je lídr: Pro školy. *FranklinCovey* [online]. [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <https://www.franklincovey.cz/pro-skoly/o-programu/>
- SCHLEICHER, Andreas. How to transform schools into learning organisations?. *Education & Skills Today* [online]. [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2016/07/how-to-transform-schools-into-learning.html>
- Strategic Leadership, edited by Group Emerald, Emerald Publishing Limited, 2005. ProQuest Ebook Central,
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=282918>.
- Učící se organizace (Learning Organizations). *ManagementMania* [online]. 2017 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/ucici-se-organizace>
- What makes a school a learning organisation?. OECD Better policies for better lives [online]. [cit. 2019-01-15]. Dostupné online: http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en

Seznam příloh

Příloha 1 Techniky ke sběru dat (s. 100)

Příloha 2 Identifikace a přepis rozhovoru RESPONDENT A (s. 106)

Příloha 3 Identifikace a přepis rozhovoru RESPONDENT B (s. 111)

Příloha 4 Identifikace a přepis rozhovoru RESPONDENT C (s. 122)

Příloha 5 Identifikace a přepis rozhovoru RESPONDENT D (s. 128)

Příloha 6 Identifikace a přepis rozhovoru RESPONDENT E (s. 133)

Seznam obrázků

Obrázek 1 Kontinuum zralosti – koncept 7 návyků skutečně efektivních lidí (Covey, 2016, s. 16)

Obrázek 2 Integrovaný model školy jako učící se organizace (OECD, s. 37)

Obrázek 3 Vzájemné vztahy konceptu 7 návyků a učící se organizace (Vlastní zpracování, s. 93)

Seznam tabulek

Tabulka 1 Shrnutí rozhovorů s respondenty českých škol (s. 62)

Tabulka 2 Míra důležitosti návyků z osobního vítězství z pohledu ředitelů (s. 67)

Tabulka 3 Míra vlivu návyků z osobního vítězství na pozitivní změnu (s. 68)

Tabulka 4 Míra důležitosti návyků ze společného vítězství z pohledu ředitelů (s. 69)

Tabulka 5 Míra vlivu návyků z osobního vítězství na pozitivní změnu (s. 70)

Tabulka 6 Výskyt problémů v základních oblastech školy před implementací kultury leadershipu (s. 76)

Tabulka 7 Míra pozitivní změny v základních oblastech školy po implementaci kultury leadershipu (s. 77)

Tabulka 8 Přehled četnosti jednotlivých návyků podporujících změnu v základních oblastech školy (s. 78)

Tabulka 9 Četnost užití 7 návyků versus osobní preference lídrů škol (s. 79)

Tabulka 10 Shrnutí procesu změny a jeho klíčování s charakteristikami učící se organizace a leadershipu (s. 81)

Tabulka 11 Shrnutí dotazníkového šetření Česká republika a Nizozemí (s. 83)

Seznam grafů

Graf 1 a 2 Přehled genderového složení respondentů výzkumného šetření (s. 65)

Graf 3 a 4 Přehled délky praxe respondentů výzkumného šetření (s. 66)

Graf č. 5 a 6 Pozitivní vliv kultury leadershipu na oblast profesního rozvoje a DVPP – Česká republika a Nizozemí (s. 80)